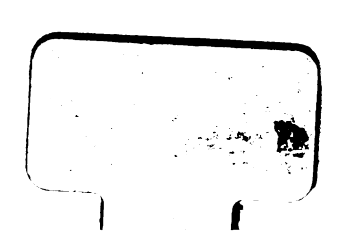
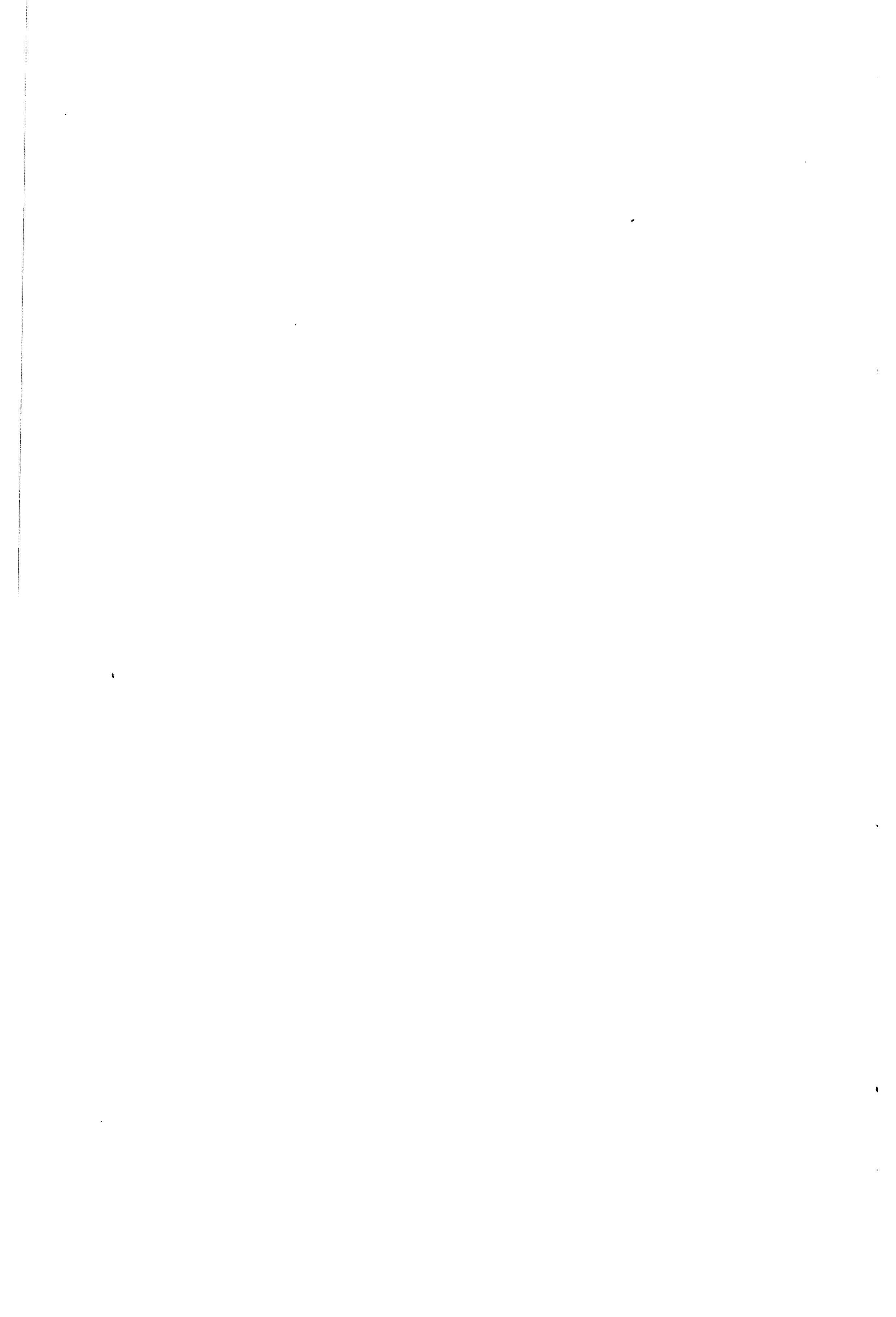
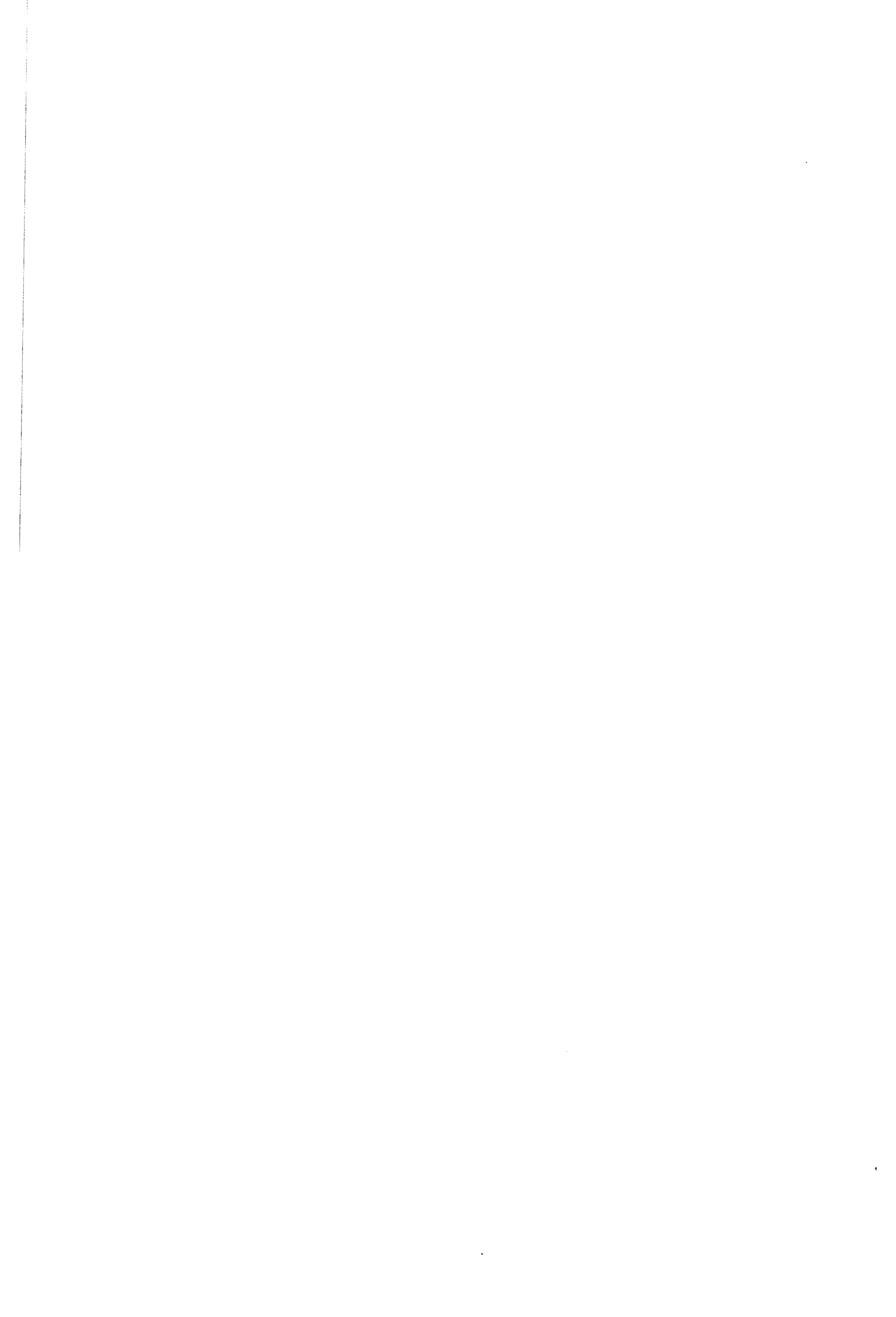
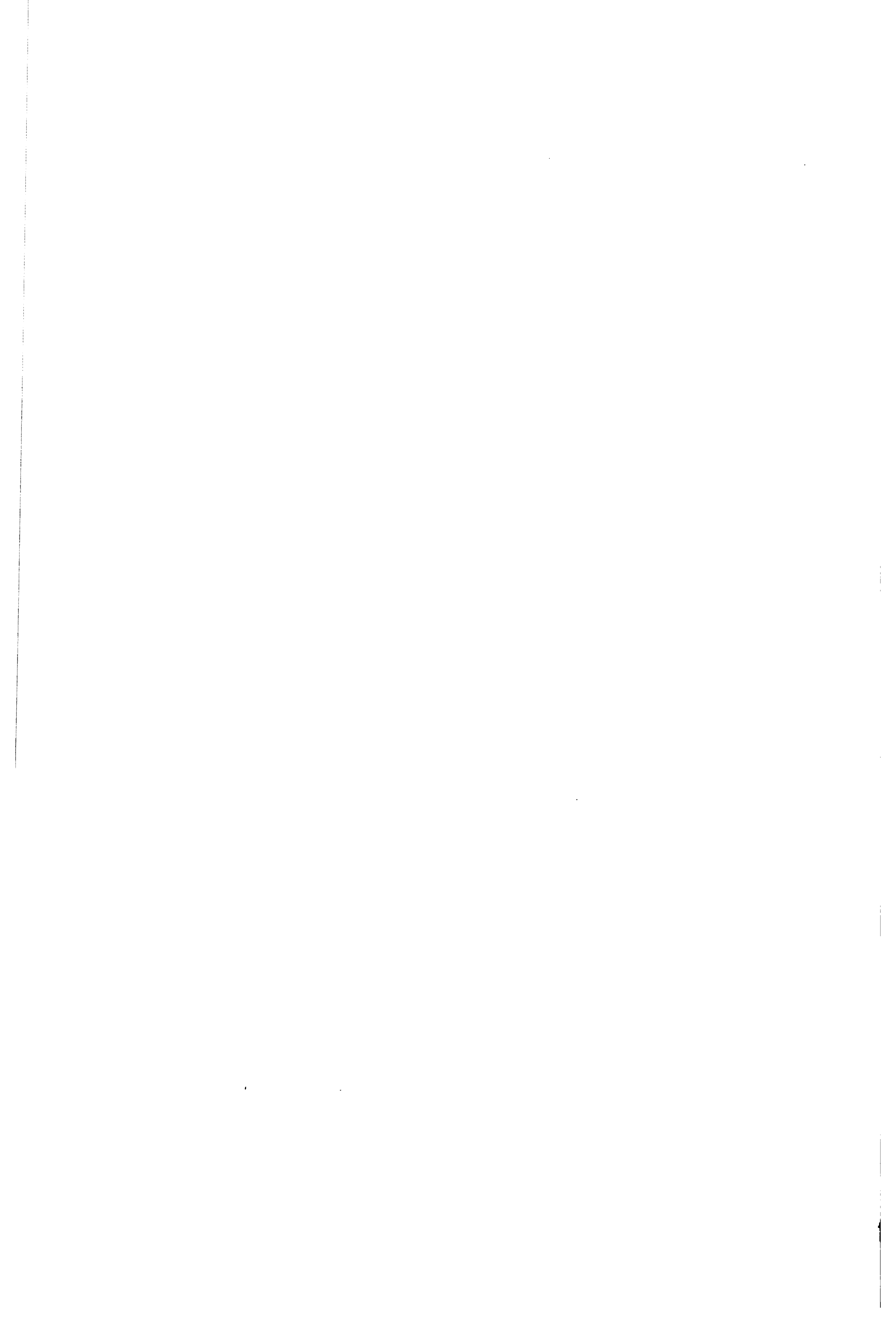




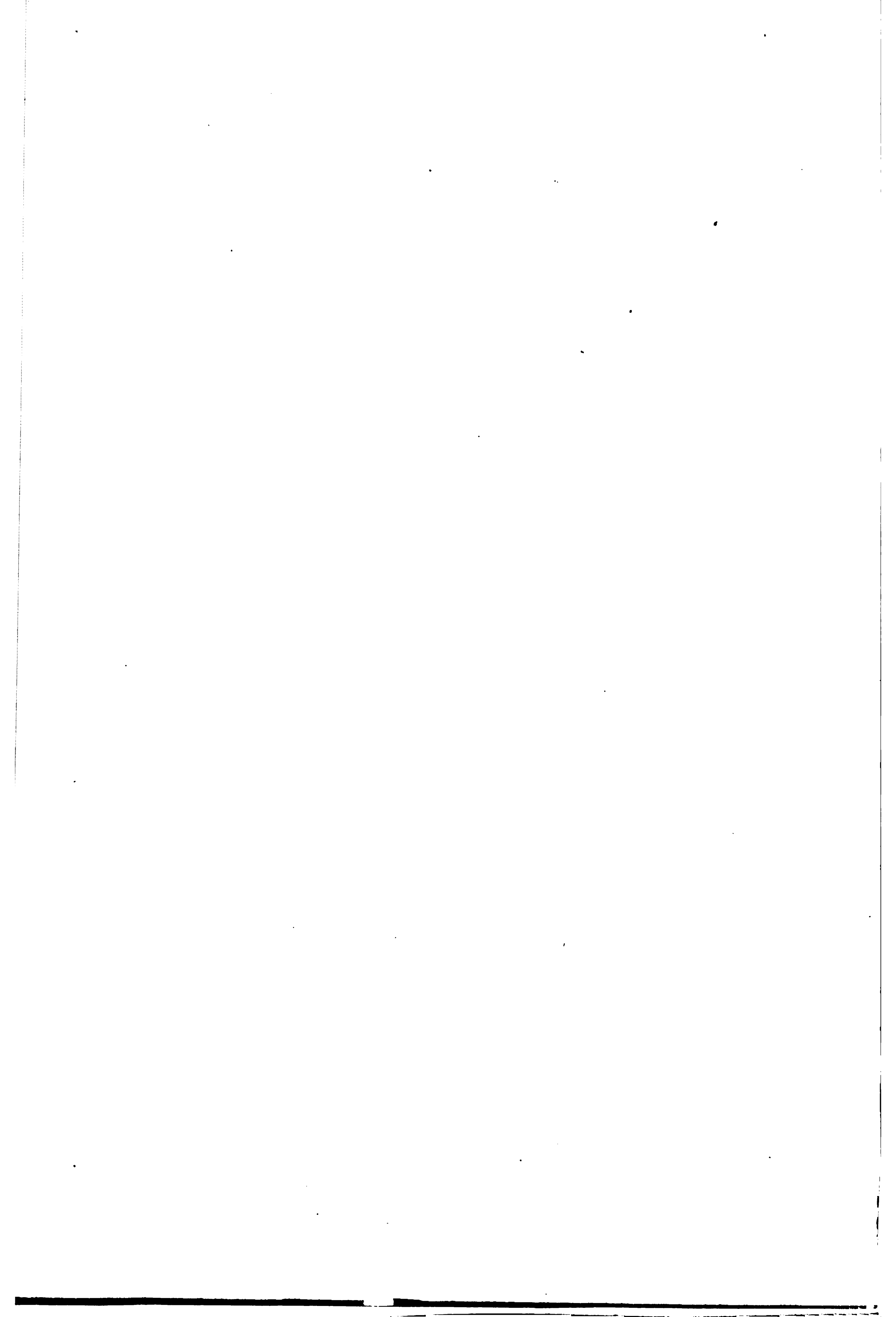




ESSAI SUR LA VIE,

LES MÉTHODES D'INSTRUCTION ET D'ÉDUCATION, ET LES ÉTABLISSEMENTS

D'HENRY PESTALOZZI.



ESSAI SUR LA VIE,

LES MÉTHODES D'INSTRUCTION ET D'ÉDUCATION

ET LES ÉTABLISSEMENTS

D'HENRY PESTALOZZI

PAR

AUGUSTIN COCHIN.

MÉMOIRE AUQUEL L'ACADÉMIE DES SCIENCES MORALES ET POLITIQUES A DÉCERNÉ UNE MENTION HONORABLE.

> Ce n'est plus le canon, c'est l'instituteur qui est désormais l'arbitre des destinées du monde.
>
> (LORD BROUGHAM.)

PARIS.

IMPRIMERIE BAILLY, DIVRY ET Cie, PLACE SORBONNE, 2.

AOUT 1848.

A LA MÉMOIRE

DE MON PÈRE ET DE MA MÈRE.

AVANT-PROPOS.

—

« *Examen critique du système d'Instruction et d'Éducation de Pestalozzi,*
« *considéré principalement dans ses rapports avec le bien-être et la mora-*
« *lité des classes pauvres.* »

Telle était la question posée en 1847 par l'Académie des Sciences morales et politiques, comme sujet du concours fondé par M. Félix de Beaujour : telle est la question traitée par ce mémoire.

Je sais le sort qui attend un travail aussi imparfait, et mon amour-propre d'auteur ne s'abuse pas plus sur sa valeur que sur son succès. Les regards que retiennent captifs le spectacle des événements et les agitations des hommes, n'iront point se perdre sur une étude terminée pendant des heures plus calmes. Dans le cercle restreint de la publicité intime à laquelle seule je l'ai de tout temps destinée, à peine sera-t-elle l'objet d'une rapide attention, suivie d'un plus rapide oubli.

J'ose cependant surmonter ces hésitations et les sages raisons qui me commanderaient le silence.

Il est toujours des esprits fermes et généreux, qui savent trouver, au milieu des émotions du présent, l'heure du loisir et la volonté de la ré-

flexion, pour étudier les questions qui dominent l'avenir de la France. C'est à eux que je soumets quelques pages sur cette grande question de l'enseignement, imposée à chaque siècle comme sa responsabilité principale, et qui renferme l'éducation religieuse, la rénovation morale, le progrès intellectuel, la grandeur, la force, la durée des générations humaines.

S'il ne s'agissait que de pensées, que de doctrines qui me fussent personnelles, je saurais me souvenir que le silence est la première bienséance de la jeunesse. Mais je viens exposer à mon pays les principes d'un homme justement estimé dans toute l'Europe, comme un des maîtres de la science de l'éducation. Si l'heure semble mal choisie pour appeler sur les œuvres de Pestalozzi un jugement attentif, il y a du moins quelque opportunité, dans un temps où le salut public demande que le sacrifice devienne une vertu commune, à présenter sa longue et courageuse vie, en exemple des miracles toujours opérés par la constance d'un dévouement qui ne se décourage pas.

Qu'on me permette d'ajouter enfin que le désir de suivre de loin les exemples de mon vénéré père, a été pour moi l'objet d'une pieuse ambition. C'est à l'éducation, et particulièrement à l'éducation des classes laborieuses et pauvres, qu'il dévoua toutes les facultés de sa haute intelligence, toutes les passions de son noble cœur, toutes les forces et tous les moments d'une existence si dignement occupée et si prématurément ravie. Je dédie au nom de mon père ce faible essai ; ses yeux ne l'auront point lu ; sa parole ne le recommandera pas ; mais je le place avec respect, comme toute ma vie, sous la tutelle et sous l'inspiration de son souvenir.

Août 1848.

ESSAI SUR LA VIE,

LES MÉTHODES D'INSTRUCTION ET D'ÉDUCATION, ET LES ÉTABLISSEMENTS

D'HENRY PESTALOZZI.

Sur un monument simple et modeste, élevé le 12 janvier 1846, à Birr, dans le canton d'Argovie, en Suisse, on lit cette inscription :

A NOTRE PÈRE PESTALOZZI.

ICI REPOSE
HENRY PESTALOZZI,
NÉ A ZURICH, 12 JANVIER 1746,
DÉCÉDÉ A BRUGG, 17 FÉVRIER 1827,
SAUVEUR DES PAUVRES A NEUHOF,
PÈRE DES ORPHELINS A STANZ,
FONDATEUR DES NOUVELLES ÉCOLES DU PEUPLE A BURGDORF,
INSTITUTEUR DE L'HUMANITÉ A YVERDUN,
HOMME, CHRÉTIEN, CITOYEN; TOUT POUR LES AUTRES, POUR LUI-MÊME RIEN.
PAIX A SES CENDRES.
L'ARGOVIE RECONNAISSANTE. 1846.

Une souscription nationale éleva ce monument; chaque pierre représente, en quelque sorte, l'offrande et la pensée d'un concitoyen; ces titres magnifiques, déposés sur la tombe comme autant d'éternelles couronnes, n'ont pas été gravés par la pieuse illusion d'un fils, ou par la banale adulation du monde, adressant aux morts qu'il n'envie plus, et que Dieu juge, les mensonges de leurs éloges; une nation a consacré ces louanges; la reconnaissance les a dictées; aucune mémoire ne fut plus grandement honorée, et n'en fut plus digne que celle de Pestalozzi.

Son nom, comme celui de tout homme de bien, n'appartient pas seulement à sa patrie. Entre toutes les nations, l'Allemagne, dont il employait le langage, le revendique pour un de ses enfants. Pestalozzi est Allemand comme Rousseau est Français, sans cesser d'être Suisse. Le même jour où, cent années après la naissance de Pestalozzi, ses concitoyens lui élevaient un monument humble et durable comme ses œuvres, ses collaborateurs, ses admirateurs et ses élèves, réunis à Berlin de toutes les parties de l'Allemagne, célébraient sa mémoire, rappelaient ses titres à la reconnaissance de l'humanité, et pour laisser de cette fête un souvenir plus digne de lui que des paroles, juraient de fonder des établissements d'éducation décorés de son nom, inspirés par ses principes.

La France, trop riche de gloire pour être soupçonnée d'injustice et d'envie, et trop généreuse pour en être capable, possède le beau privilége de décerner l'universalité aux illustrations des peuples; les réputations locales deviennent, par sa consécration, des noms de l'humanité. Déjà un de nos grands écrivains, madame de Staël, a loué, dans son livre *de l'Allemagne*, les établissements et les principes de Pestalozzi; l'autorité de son suffrage supplée à l'insuffisance des pages qu'elle lui a consacrées. Il convenait cependant de provoquer une étude plus complète sur cet homme remarquable, encore trop peu connu dans notre pays, et peut-être trop exalté dans d'autres. La postérité, faillible image du juge souverain, doit un examen sérieux à ceux que leurs actions renvoient devant elle pour obtenir une place équitable dans l'estime ou dans le mépris des hommes.

Il ne s'agit pas seulement d'ailleurs ici de régler, pour ainsi dire, les comptes du passé. Pestalozzi vit encore par ses livres, par ses doctrines, par ses élèves; l'influence qu'il exerce en Allemagne et en Suisse est immense. Un grand penseur, Fichte, n'avait pas craint de dire : « J'attends le salut de l'Allemagne de l'institut de Pestalozzi (1). » Des rois furent ses protecteurs ou ses élèves; des maîtres distingués, envoyés par la Prusse, la Saxe, la Bavière, le Wurtemberg, la Hesse, pour étudier ses méthodes, les appliquent encore aujourd'hui. « A peine, dit l'un des plus éminents d'entre eux (2), parmi les vingt-huit écoles normales de Prusse, y en a-t-il deux qui n'aient été soumises à l'influence salutaire de Pestalozzi et de ses moyens d'éducation..... » Des sociétés, des journaux, des établissements ont été fondés sous son nom à Berlin, à Hanovre, à Hambourg, à Dresde, comme à Madrid, à Pétersbourg et à Groningue. Des traités, brochures, livres, articles, à composer plusieurs bibliothèques, ont été écrits sur sa vie et ses œuvres; des médailles ont été frappées à son effigie; et l'image grossière de ses traits, suspendue aux murailles de plus d'une pauvre école de village, dont elle est le seul ornement, y perpétue son nom, sa vie et son imitation.

(1) *Rede an die deutsche nation*, 1808.

(2) M. Blochmann, qui a fondé et dirige encore un remarquable établissement à Dresde.

L'éminent mérite de Pestalozzi ne suffit pas à rendre raison de cette influence; elle est due aussi à l'époque où il est né. Il eut cette heureuse fortune de venir à son heure. Il est des hommes auxquels il n'a manqué, pour être illustres, que de naître plus tôt; les étoiles brillent toujours, mais ne se voient que dans la nuit. Pestalozzi naquit en un temps où l'éducation du peuple allemand, malgré les efforts de Franke, malgré ceux de Basedow et de ses disciples, était encore mal dirigée, peu répandue. Vers ce même moment, mémorable dans l'histoire de l'Europe entière, à la fin du dix-huitième siècle, la vieille terre germanique voyait s'élever ses plus grands penseurs : c'était le temps de Herder, de Gœthe, de Lessing, de Klopstock, de Winkelmann. Pendant que de tels hommes, illustrant leur nom, leur siècle, leur patrie et la raison, faisaient avancer tous les ordres des connaissances humaines, Pestalozzi donnait le signal de la réforme de l'éducation du peuple, et cherchait à améliorer notre espèce plutôt qu'à l'illustrer. Durant cinquante années, l'exemple de son dévouement, la diffusion de ses élèves, le renom et la nouveauté de ses principes, exercèrent sur l'état de l'instruction en Allemagne une action considérable; d'autres après lui furent plus savants, meilleurs écrivains, philosophes plus profonds; mais toute activité partit de lui; son nom est une date; il lui reste cet inestimable honneur d'avoir donné l'ébranlement, ouvert les voies, montré le but; je ne saurais caractériser son action d'une manière qui me semble lui être plus glorieuse qu'en l'appelant, pour l'Allemagne, le Descartes de la pédagogie.

Est-il besoin de le dire, l'intérêt qu'une telle influence donne à l'étude de la personne de Pestalozzi est plus invinciblement attiré encore par les grandes questions qui occupèrent sa pensée? J'éviterai de donner à ces questions le nom déjà prononcé, de *pédagogie*. Ce mot ne sera jamais populaire en France. Il reporte à je ne sais quels souvenirs de férules, à je ne sais quelles poussières d'école, à je ne sais quelle secrète rancune des tourments de notre enfance, et applique un nom de pratique, de métier, aux grands principes dont l'ensemble, au saint dévouement dont l'exercice, constituent la science et la profession de l'*éducation*. L'éducation, et par elle la régénération du peuple, fut la constante pensée de Pestalozzi et la passion la plus ardente de son cœur; pour tout homme qui pense, aime l'humanité, croit à sa réforme, à ses progrès, a foi en Dieu et en ses desseins souverainement bons, l'éducation a été toujours et est plus que jamais la grande question, le suprême espoir, le salut de l'avenir.

Que l'éducation soit nécessaire, qu'elle soit, comme on l'a si bien dit, la seconde nature des peuples civilisés, personne ne le conteste; mais il faut que cette éducation soit *bonne;* et cette question, la *bonté* de l'éducation, ses principes et sa méthode, est un des problèmes les plus compliqués que l'homme puisse et doive se poser; son importance égale seule et fait oublier sa difficulté.

Quoi! depuis soixante siècles, l'homme enseigne et est enseigné, et l'on se de-

mande encore quels sont les vrais principes et la meilleure méthode d'éducation? Demain comme hier on posera cette question sans la résoudre..... Est-ce bien possible?

Celui qui, nouveau venu dans le monde sans limite des idées, cherche de bonne foi la vérité, doit s'attendre à de décourageantes découvertes. Les sociétés humaines reposent sur des idées, comme un temple sur d'invisibles assises, et les sociétés ont des siècles d'existence, siècles de travail et de perfectionnement. Avec quelle ardeur le fils des temps nouveaux s'empresse pour interroger les œuvres des penseurs, les lois des nations, les enseignements de l'histoire, pour parcourir ces grandes possessions de l'intelligence, laborieusement acquises par les générations dont il est l'héritier! Il a entrevu d'immenses problèmes, son âme est passionnée de certitude..... On lui répond par des points d'interrogation, par des questions, et c'est peut-être le désespérant privilége de notre époque d'en poser plus qu'aucune autre sans les résoudre davantage. Les lois qui régissent la famille, question! la propriété, question! la forme des gouvernements, question! et pour ne pas sortir de l'homme même, son âme est en question, sa destinée en question, son éducation en question! Quoi! le monde repose depuis six mille ans sur des questions! Et cependant le monde, les sociétés marchent, et la vie du monde et des sociétés ne peuvent dépendre que de principes réguliers et certains! A ces inquiétudes de la pensée, je ne connais de plus grand soulagement qu'un acte de foi profond dans le gouvernement de la Providence. Confiant dans l'assistance de cette action souveraine, l'homme reparaît libre et actif. Il sait que toute vérité existe éternellement, mais que les questions sont les vues incomplètes, les limites, les hésitations, l'épreuve de son intelligence. Ses changements, ses erreurs même ne sont plus seulement le signe de sa petitesse et le besoin de son instabilité, mais, au contraire, la marque de sa puissance, la preuve et l'élément de ses progrès. S'il défait, c'est pour mieux faire; s'il change, c'est pour améliorer; ce que les siècles ont acquis, il le recueille et le juge, puis il l'augmente; il ne produit pas à la mesure de sa vie qui passe, mais à la mesure de sa raison, qui est éternelle; il n'est pas réduit à l'impuissance de ne rien laisser de moins périssable que lui-même. Mettre tout en question pour douter, c'est crime et folie; s'approcher toujours plus près de la vérité en la cherchant toujours, c'est le devoir, c'est la destinée de l'homme.

Honneur aux grandes âmes que possède cette généreuse ambition! Celui que nous avons à juger, Henry Pestalozzi, consacra à l'éducation, c'est-à-dire à l'un des plus considérables problèmes de l'humanité, une noble intelligence et une longue vie. Il apporta une solution nouvelle au milieu de toutes ces solutions dont le nombre est en ce sujet un plus sérieux embarras que leur difficulté. Tous répètent : l'éducation est le levier du monde; et chaque homme, présentant son idée, sa méthode, répond : le point d'appui, c'est moi!

Pour juger, il faut connaître, puis comparer. Nous allons suivre cette marche avec l'attention que commande l'immensité de la question et le respect que méritent les travaux d'hommes qui ont assurément consacré à la recherche et au service des idées qui font l'objet de ce Mémoire, incomparablement plus de temps, d'efforts, et surtout de science, que nous ne pouvons en consacrer à leur exposition critique.

Il est nécessaire d'écrire en quelques pages l'histoire de la vie de Pestalozzi; ce sera faire l'histoire de sa méthode et de ses idées: car il fut de ce petit nombre d'hommes qui, à l'intelligence et à l'amour du bien, joignent une volonté assez énergique pour l'accomplir et donner leur vie entière en témoignage de leur conviction.

I.

Bonum virum facile arbitrares, magnum libenter.
(Tacite, *In Agricol.*, 44.)

Henry Pestalozzi (1) naquit à Zurich, le 12 janvier 1746, dans une humble maison de la Ruderplatz. Son père était médecin. Sa famille, de religion protestante, d'origine patricienne et autrefois opulente, était devenue pauvre et inconnue; mais n'est-ce pas être assez riche, n'est-ce pas être toujours noble que de se suffire par le travail et de se conserver dans la vertu de ses ancêtres? La mort de son père, six ans après sa naissance, fut le premier et irréparable malheur de sa vie. Cependant Dieu ne laissa pas son enfance sans appui : il conserva sa mère, vertueuse et simple femme. Une pauvre servante, nommée Babeli, avec un dévouement que Pestalozzi se rappela toujours, aida la digne veuve dans l'éducation de trois enfants. Elle avait promis à son maître mourant de ne jamais les abandonner. Elle ne les quitta qu'en quittant la vie. C'était une de ces servantes fidèles qui mettent au service de

(1) Le nombre des biographies de Pestalozzi est considérable. Les lire, extraire et réunir leurs principaux détails, semble tout le travail qui nous est laissé. On croira à peine que rien n'est plus difficile que de tirer de ces biographies une histoire complète et véritable du grand homme auxquelles elles sont consacrées; les malheureuses dissensions entre ses collaborateurs, qui ont affligé sa vieillesse et compromis ses œuvres, y ont laissé des traces: plusieurs époques de sa vie y sont presque omises, une partie de ses projets ou de ses institutions mal indiquée, et jusqu'à l'enthousiasme continu des éloges, met en garde contre leur sincérité. M. Joseph Schmidt, un des plus éminents élèves de Pestalozzi, son collaborateur le plus cher, quoique malheureusement mêlé aux débats auxquels nous faisons allusion, annonce, dans une brochure récente (*Pestalozzi und sein Neuhof*, 1847), l'existence et la publication de manuscrits, correspondances, documents inédits, qui combleront sans doute tant de lacunes. Mais nous n'en pouvons profiter encore. Au reste, nous n'avons pas dessein de faire une biographie complète, mais de donner seulement les détails qui peuvent aider à connaître les plans et les fondations de Pestalozzi, à chercher sa pensée dans sa vie: autant que possible, nous ne nous en rapporterons qu'à un seul historien, à lui-même.

leurs maîtres plutôt le cœur que les bras; avant eux et autant qu'eux-mêmes, soignent leurs intérêts, aiment leurs enfants, et par la longue durée d'un attachement qui ne se commande pas, acquièrent le droit de se considérer comme des membres de la famille. Les premières années de Pestalozzi s'écoulèrent au foyer paisible de sa mère; lorsqu'il fut en âge d'apprendre, on le confia à son grand-père maternel, pasteur du petit village de Hœng, près Zurich. Ce bon vieillard le fit aller à l'école, et l'aimant davantage à mesure qu'il croissait en âge et en sagesse, il l'emmenait dans ses visites à ses paroissiens, l'attendrissait sur les misères morales du peuple aussi bien que sur ses vertus, et lui parlait sans cesse de la nécessité, pour améliorer les hommes, de l'instruction et de la foi.

Sa bonne mère, une vieille servante, un digne vieillard, telles furent les premiers amis de Pestalozzi, et plus d'une fois dans sa vie ces trois douces figures apparurent à son âme : les impressions de l'enfant se retrouvent dans les pensées de l'homme, et ses premières émotions sont ses plus durables souvenirs. Il apprit l'éminente dignité des mères en aimant la sienne; il comprit auprès d'elle l'influence bienfaisante du foyer domestique; il se persuada que le premier enseignement de l'homme doit descendre sur son cœur, du cœur et des lèvres de sa mère. Dans la pauvre Babeli, il respecta la femme du peuple, anoblie par la foi et le dévouement. L'exemple de son grand-père lui apprit à la fois combien la réforme des hommes était nécessaire, et qu'il n'en fallait jamais désespérer. Rendre aux mères leur rôle, au foyer domestique sa dignité, aimer le peuple, respecter l'humanité, se dévouer à son amélioration, être convaincu d'y parvenir, c'est toute sa vie.

Un peu plus âgé, Henry Pestalozzi étudia sous de bons maîtres, tels que Bodmer, Brettinger, Steinbrüchel. Son intelligence était déjà fort développée, et certaine traduction d'un discours de Démosthènes, faite par lui, plut si fort à son professeur, qu'on l'inséra dans un petit journal, l'*Agis*, de la ville de Lindau. Peut-être fut-ce à cette époque qu'il lut un livre dont l'impression sur lui fut considérable (1) : c'était l'*Emile*. Rousseau venait de le vendre, en 1760, au libraire Duchesne pour 6000 fr. Toutefois, Pestalozzi semble dire dans un autre ouvrage (2) que, lors de ses premiers essais, « il ne savait pas une syllabe de ce que voulaient et faisaient Rousseau et Basedow..... » Cette supposition semble confirmée par cette circonstance que Pestalozzi ne se livra pas tout d'abord à l'instruction; l'influence de son grand père le porta à se destiner aux études théologiques. Quoi qu'il en soit, déjà, à cette époque de sa jeunesse, la passion du bien dominait dans son cœur; quelques amis partageaient avec lui cette sublime ambition; l'un, son compatriote et son aîné de cinq ans, se nommait Jean Gaspard Lavater, et devint l'auteur de la Physiognomonique.

(1) *Schwanengesang.*
(2) *Wie Gertrud*, lettre 8e.

Pestalozzi quitta bientôt les études théologiques, soit que ses goûts l'en détournassent, soit qu'un début malheureux dans la chaire l'ait découragé. De toutes les carrières, aucune ne lui parut plus élevée et plus utile aux hommes, après le sacerdoce, que la carrière d'avocat. Nulle n'a en effet d'idéal plus magnifique. Rien n'était plus beau à ses yeux que le ministère d'un homme qui, seul contre tous, sans autre appui que sa conscience et son talent, va s'asseoir auprès d'un abandonné pour prendre sur lui sa faute et sa défense, si l'on ose dire, comme un autre Rédempteur. Pestalozzi ne resta cependant pas avocat. Un de ses amis les plus intimes mourut, et, à ses derniers adieux, lui conseilla de prendre une carrière plus calme où son âme trop généreuse trouvât moins d'occasion d'être trompée.

Cet avis d'un ami mourant impressionna vivement Pestalozzi, et une grave maladie le força peu de temps après à un long repos. Retiré à Rytterschwyl, sur les bords délicieux du lac, au milieu d'une grande exploitation agricole, appartenant à son oncle, M. Hotze, il se prit d'amour pour la nature et de goût pour le travail des champs. Il n'y a pas loin d'aimer Dieu dans la nature à l'aimer dans l'humanité. L'agriculture lui parut l'occupation la plus douce et le moyen de réaliser ses plans pour le bonheur du peuple des campagnes. C'était entrer enfin dans les voies de sa vocation véritable, qu'à travers toutes les vicissitudes il ne devait plus quitter, et comme pour l'y fixer davantage, son cœur même était intéressé aux succès de ses premiers efforts. Il aimait alors la sœur d'un de ses amis, Anna Schulthess, fille d'un riche marchand; pour l'obtenir, il voulait offrir d'autres richesses que son modique héritage, d'autres titres que les variations de sa vie. Le succès d'habiles agronomes de cette époque le tenta; les imiter devint son rêve. En 1767, Pestalozzi acheta un assez vaste domaine près de Birr, et y fit construire une maison à l'italienne qu'il appela *Neuhof*. Deux ans après, le 24 janvier 1769, il avait le bonheur d'y conduire après son mariage la femme courageuse et dévouée qui, pendant une union de 46 années, partagea ses bons et ses mauvais jours, confidente de ses rêves, consolatrice de ses découragements.

Pestalozzi avait alors 24 ans. Impatient de donner à sa patrie le bienfait des vastes projets que son âme avait rêvés, il n'attendit pas l'expérience pour commencer ses entreprises. Dès 1775, une école d'enfants pauvres était adjointe à son exploitation agricole; un établissement industriel fit bientôt partie de l'institution.

On le voit, ses intentions étaient grandes. L'ignorance du peuple l'avait affligé; il cherchait à répandre l'instruction. Après avoir vu de près l'immoralité croissante que l'industrie apportait dans les campagnes (les tableaux qu'il en trace dans ses œuvres sont effrayants), il voulait rendre les populations au travail moral et bienfaisant des champs. Ce n'était point qu'il condamnât cependant l'industrie avec ces anathèmes exagérés que de bonnes âmes fulminent contre elle; il savait qu'elle unit les nations en unissant leurs intérêts, donne aux hommes des forces nou-

velles, et est venue substituer plus d'une fois l'exploitation de la matière à l'exploitation de l'homme par l'homme; aussi donnait-il à l'industrie sa place légitime, cherchant seulement à la subordonner toujours au travail des champs et à l'instruction de l'esprit.

Neuhof est la première création de Pestalozzi. Lorsque j'essaierai, dans la partie critique de ce petit travail, de juger ses œuvres et ses méthodes, j'aurai à apprécier les plans qu'il y voulait réaliser. Leur grandeur même fut une cause de perte. Il était d'ailleurs, comme il l'avoue lui-même, entièrement dépourvu de l'esprit d'administration; l'industrie lui était aussi étrangère que l'agriculture; le commerce des produits fabriqués chez lui plus étranger encore; il ne s'était pas entouré d'un personnel assez nombreux. Pour penser, il faut négliger les détails; mais pour agir, il ne faut voir qu'eux; or, son esprit était incapable de s'y plier. Toutes ces difficultés compromirent son œuvre; une maison de banque de Zurich qui s'y était intéressée lui retira son concours. En cinq ans, tous les plans de Pestalozzi étaient échoués; sa fortune et celle de sa femme avaient été épuisées dans ces premières luttes; il était ruiné, abandonné, déconsidéré; il ne lui restait à 34 ans rien, rien que l'inébranlable courage de sa volonté. Pendant dix-huit années (1780-1798), il conserva Neuhof, supportant la plus extrême misère, sans que son énergie, sans que celle de sa femme fussent ébranlées : « Partout, autour « de moi, dit-il, on disait que j'étais un homme perdu.....; on répétait : Il veut ré- « former le peuple, et il ne sait pas même gagner son pain comme un journa- « lier ! » A ces clameurs répondait le cri intime de sa conscience : « Non, non, « l'anoblissement du peuple n'est pas un rêve, *die Veredlung des Volkes ist kein* « *Traum* (1) ! »

Les plans de Pestalozzi dans la fondation de Neuhof sont, pour moi, une de ses plus belles œuvres; cette conception généreuse de sa jeunesse fut toujours l'objet de ses prédilections. A quatre-vingts ans, l'illustre vieillard se sentait revivre à l'idée de renouveler cette fondation, d'y consacrer ses forces épuisées, tout son avoir, le produit de ses livres; et sa dernière pensée se fixa sur ce premier rêve de son âme, sur ces premières amours de son génie charitable.

Les longues années d'indigence que traversa Pestalozzi ne furent perdues ni pour lui, ni pour la cause de l'humanité. Il est rare que les années les plus malheureuses de la vie d'un homme n'en soient pas les plus fécondes. Jusque-là il avait aimé les classes laborieuses et pauvres, désormais lui-même en faisait partie; vivant comme le peuple, auprès du peuple, il put le connaître de la manière la plus parfaite, et acquérir de ses vertus, de ses vices, de ses inclinations, de ses besoins, une profonde expérience; pour être l'instituteur des pauvres, il fut pauvre; c'était une glorieuse ressemblance avec leur Sauveur.

(1) *Schwanengesang*, *Wie Gertrud*, passim.

La Providence se servit aussi de la misère pour faire de Pestalozzi un écrivain, et lui révéler à lui-même une aptitude qu'il ne se croyait pas. Un de ses amis, Iselin, qui avait déjà aidé Basedow, vint à son secours, et inséra, en 1780, dans les *Ephémérides*, qu'il publiait à Bâle, un écrit de Pestalozzi, intitulé : *Abendstunde eines Einsiedlers*, Veillées d'un Solitaire (1).

Ces *Veillées* sont une suite d'aphorismes, philosophiques et moraux, et comme un livre de pensées; forme d'écrire plus usitée, si je ne me trompe, dans notre nation qu'en Allemagne. Un grand nombre de ces pensées sont fort remarquables assurément; et pour citer toutes celles qui méritent d'être retenues, il faudrait être trop long; elles expriment d'ailleurs les principes que toutes les œuvres de Pestalozzi développent davantage; elles sont, pour ainsi dire, les textes et les têtes de chapitre de ses autres écrits.

Léonard et Gertrude est un ouvrage d'une importance bien supérieure et d'un caractère tout différent. Sa valeur et sa réputation me feront pardonner la longueur de quelques détails.

Léonard et Gertrude parut en 1781. Un jour, une de ces petites mesures d'administration auxquelles l'oisiveté des petites villes donne les proportions d'un événement majeur, avait mis en émoi les bons habitants de Zurich. Pestalozzi, dans une réunion d'amis, composa presque d'improvisation un pamphlet satirique sur la nouvelle mesure qui était la fable du moment : le malheur n'enlève la gaîté de l'esprit que quand il ravit le repos de la conscience. Cet écrit fugitif donna au peintre Füssli, frère d'un de ses amis, la mesure de son talent et l'idée de lui conseiller d'écrire. Pestalozzi se met à l'œuvre; la lecture récente des *Contes moraux* de Marmontel l'inspire, et il écrit cinq petits contes analogues; mais il n'en est pas satisfait, reprend la plume, s'abandonne, sans plan préconçu, à ce talent qu'il avait fallu lui révéler; quelques semaines après, *Léonard et Gertrude* était composé. On lui conseilla de le soumettre à l'examen d'un littérateur exercé, et la modestie du naïf auteur ne s'y refusa pas; mais sous prétexte de le corriger, on voulut dénaturer, décolorer son œuvre; il la sauva des mains de ce censeur maladroit, et l'envoya à son ami Iselin; celui-ci reconnut facilement toute la valeur d'un pareil ouvrage, et trouva à Berlin un libraire pour le publier. Édité depuis à plusieurs reprises, traduit dans toutes les langues, et même en danois, loué dans les journaux, *Léonard et Gertrude* valut alors à son auteur une médaille d'or. Quelques jours après qu'elle fut décernée, on aurait pu retrouver cette médaille chez un marchand, auquel le pauvre Pestalozzi, pressé par le besoin, avait été forcé de la vendre. Celui qui sacrifiait ainsi le premier signe de sa gloire pour avoir du pain, venait de donner à l'Allemagne un des livres les plus originaux et les plus utiles qui aient jamais été écrits dans sa langue.

(1) Cet écrit n'a pas été inséré dans l'édition des œuvres complètes; on peut le trouver dans l'*Histoire de la Pédagogique* de M. C. de Raumer, 1847, ou *Wochenshrift fur Menschenbildung*, 1807.

Léonard et Gertrude a été intitulé par son auteur lui-même *Livre pour le peuple, Buch für dad Volk.* C'est un roman, je me trompe, c'est l'histoire familière et véridique d'une paroisse. La mise en scène est fort simple. De nos jours, on a inventé le roman social, le feuilleton philanthropique; la charité est mise au nombre des moyens dramatiques; des pensées souvent grandes et généreuses, exprimées avec talent, font trop facilement pardonner des rêves impossibles, un peuple d'invention, et de prétendues scènes de mœurs qui, si elles étaient jugées, ne pourraient l'être qu'à huis clos. Pestalozzi a écrit aussi un roman social, mais sans la prétention de rien imaginer; il a vu, senti, exprimé; autorité d'expérience, langage du cœur, vérité d'observation, c'est tout le mérite de son livre. Est-il, en ce genre, un mérite supérieur?

Les habitants d'un village sont les seuls personnages en scène; mais un village est un État en raccourci; il a ses petits orages et ses petits partis, ses petits événements et ses petites ambitions; vingt hommes réunissent au fond de leur cœur les vices, les vertus et les passions de l'humanité entière. Gertrude est la principale figure du roman; Gertrude est pour Pestalozzi l'idéal des mères, et l'éducation qu'elle donne à ses enfants, l'idéal de l'éducation. C'est une femme simple, pieuse, fidèle, douée de cet amour intelligent et inspiré, de ce dévoûment constant, de cet héroïsme de toute heure, dont Dieu a composé le génie de la maternité. Un pasteur vertueux, un seigneur excellent, un magistrat misérable, des ouvriers vicieux ou faibles, quelques familles honnêtes, mais indigentes; tel est le monde plein de vie et d'intérêt au milieu duquel Pestalozzi se place, et sans doute tous ces personnages étaient pour lui des portraits vivants. La narration est une suite de tableaux de mœurs, dont souvent les banlieues de nos grandes villes semblent plutôt la scène que les campagnes si vantées de la Suisse. La vérité de ces tableaux est frappante; en les lisant, on vit avec le peuple, on entend son langage; le bienfaisant exemple de la vertu de Gertrude, les sages directions du pasteur, l'autorité paternelle du seigneur, tour à tour respectées et méconnues, conjurent, tempèrent, puis dominent les faciles agitations du village, les intrigues de ses meneurs; des descriptions charmantes de l'intérieur d'une honnête famille, l'éducation des enfants, leurs prières, leurs jeux, les travaux des ouvriers, les discours du seigneur, les prédications du pasteur, les conjurations des méchants, le repentir des coupables, l'ordre succédant peu à peu au vice; la Providence partout présente et rendue visible par le triomphe du bien, tous ces détails et toutes ces idées charment, attachent l'esprit, et le laissent étonné de cette puissance d'un grand talent et d'un grand cœur, qui a su poétiser le vulgaire, anoblir le familier, et par la simple histoire d'un village inconnu fixer sans cesse l'intérêt, et forcer souvent à l'attendrissement.

Voilà comment il faut écrire pour le peuple, lorsqu'on l'aime, lorsqu'on veut l'instruire et le grandir, lorsqu'on veut l'appeler au partage des nobles jouissances

de l'imagination et du cœur ! Voilà comment il faut écrire pour le peuple, au lieu de l'abuser par tant de pompeuses sottises, au lieu de l'énerver par la lecture de ces œuvres qui charment et flétrissent l'âme, semblables à ces voluptueux breuvages avec lesquels on endort les héroïnes de mélodrame, pour les déshonorer ! J'aurai à revenir sur quelques-uns des principes de religion et d'éducation de Léonard et Gertrude; je puis dès à présent remarquer qu'il renferme sans doute l'image d'une organisation sociale et des détails qui ne conviennent plus à notre époque. Il ne restera pas moins comme un modèle de romans populaires, et puisse-t-on l'imiter en notre langue ! Il n'est pas d'œuvres par lesquelles Pestalozzi ait influé davantage sur le bien-être et la moralité des classes laborieuses; aussi ne nous reprochera-t-on pas d'en avoir parlé avec quelque longueur.

A l'apparition de cet excellent ouvrage, quelques-uns de ces hommes éminents, dont le pressentiment est toujours la Providence et la consolation du génie inconnu, firent à Pestalozzi de magnifiques propositions. M. de Bonstetten, le comte de Zinsendorf, ministre d'Autriche, le grand duc de Toscane, depuis empereur Léopold, cherchèrent à l'attirer auprès d'eux ; il préféra ses études et sa misère à Neuhof.

En 1782, fut publié un nouveau livre du peuple, *Christoph und Else*. « Lecteur, « disait Pestalozzi dans la préface, ce livre, que tu prends à la main, est l'essai « d'un manuel à l'usage de la commune école *réelle* (1) de l'humanité, le foyer « domestique. Je souhaite qu'on le lise dans toutes les chaumières.» La préface de l'édition de 1824 est plus modeste, elle conclut ainsi : « Ce livre n'est pas dans « les mains du peuple. Dans ma patrie, dans le canton même de ma ville natale, « et jusque dans le village où j'habitais, il est aussi inconnu que s'il n'avait pas « paru dans le monde. » Il est impossible d'opposer à plus de confiance, plus de sincérité. Pestalozzi n'avait pas su, dans son nouvel ouvrage, prendre le langage du peuple; l'inspiration ne se commande pas.

La même année, et les suivantes, parut une feuille hebdomadaire, rédigée par Pestalozzi, et intitulée *Schweizerblatt;* il y consacrait des notices à la mémoire de tous les hommes de bien de la Suisse ; c'était l'adieu que la patrie adressait à ses meilleurs citoyens par la voix de leur émule. Un des premiers noms qu'il inscrivait dans ce Panthéon de la bienfaisance, était celui d'Iselin, l'ami généreux qui l'avait soutenu dans sa plus grande détresse.

La même année encore, Pestalozzi publia un écrit intitulé : *Sur la Législation et l'Infanticide*, dissertation chaleureuse, mais étrangère à la question de l'éducation, et dont nous ne parlons que pour faire connaître la fécondité de son auteur et la grandeur des préoccupations de son âme. Voici ses derniers mots : « L'esprit « de la législation véritable tire toute sa puissance d'une justice fondée sur la re-

(1) *Realschule*. Ce mot est difficile à rendre en français ; il indique des écoles correspondantes à la fois à plusieurs de nos écoles spéciales. Il y a vingt-huit de ces *realschules* en Prusse.

« ligion, d'une humanité inspirée par le sentiment de l'humilité, d'une indul-
« gence qui découle de l'amour, d'une sagesse qui prévient le méchant avant
« qu'il le devienne, d'une magnanimité prête à se sacrifier pour la patrie et le
« peuple, au lieu et au moment où cela est nécessaire. Que mon législateur soit
« un Christ, qu'il se sacrifie pour son peuple, et sache que, sans ce sacrifice du
« souverain, il n'y a pas de législation qui assure la paix à l'humanité! » Veuille la Providence donner, en ces temps de discorde, un pareil législateur à la Suisse (1)!

En 1783, Pestalozzi écrivait sur un projet de maison d'aliénés qu'il avait conçu; son manuscrit a été perdu (2).

Dans l'été de 1792, Pestalozzi, à l'occasion d'une visite qu'il fit à sa sœur à Leipsig, parcourut l'Allemagne, et visita une partie de ses écoles, dont il ne fut rien moins que satisfait (3). C'est pendant ce voyage qu'il entra en relations avec Klopstock, Gœthe, Wieland, Herder, Jacobi. Il put recueillir les émotions et les pensées qu'une telle année devait inspirer à de tels hommes.

Un nouvel ouvrage sortit de sa plume en 1795, sous le titre de *Figures pour servir à mon Abécédaire et aux premiers principes de ma pensée;* c'est le même écrit auquel il donna, en 1805, le nom plus simple et plus vrai de *Fables*. Cet ouvrage est, en effet, un recueil de fables populaires, morales. mais relatives pour la plupart aux événements qui se passaient alors en Suisse.

Il semble qu'on doive, à raison de son titre, attacher une plus grande importance à cette nouvelle œuvre de Pestalozzi, parue en 1798 : *Recherches sur la marche de la nature dans le développement de l'humanité*, et dont il dit lui-même : « Je « l'écrivis en trois ans, avec une contention d'esprit infinie (4). » Mais ce livre, comme il le déclare quelques lignes après, n'est « qu'un témoignage de son impé-
« ritie, un pur jeu de sa puissance de recherche,..... vide de tout esprit pratique. » Ce n'est pas la première fois qu'un auteur décore du titre le plus pompeux le plus faible de ses ouvrages; mais combien imiteraient ce rare exemple de véracité! On excuse aisément celui qui se condamne, et, pour ainsi dire, s'exécute lui-même. Laissons-le parler : « Je ne recueillis pas plus que j'avais semé... personne ne me
« comprit bientôt, et je ne trouvais pas dans mon voisinage deux hommes qui ne
« me donnassent à entendre qu'ils regardaient tout le livre comme un *galimatias*...
« Et maintenant encore, un homme de mérite, et qui m'est attaché, me répète,
« avec la franchise helvétique : N'est-ce pas, vous sentiez bien, que quand vous
« écriviez ce livre, vous ne saviez pas précisément ce que vous vouliez? »

Cette sincérité nous dispense du jugement un peu sévère qu'il aurait fallu

(1) Écrit à l'époque du *Sonderbund*.

(2) Blochmann, 32.

(3) C. de Raumer, II, 391.

(4) *Wie Gertrud*, 1re lettre à Gessner.

porter sur cet ouvrage, si Pestalozzi ne l'avait pas mis lui-même, pour ainsi dire, à l'index de sa bonne foi et de sa conscience. Peut-être son esprit n'avait-il pas échappé au désir, à la vanité d'égaler Rousseau par l'universalité, par la grandeur de ses aperçus. L'influence de ce puissant écrivain se fait sentir en bien des endroits de ces *recherches*. La chimère de cette sauvagerie primitive de l'homme dépravé par la civilisation s'y trouve souvent reproduite. Ailleurs, on entend comme les premiers retentissements de cette philosophie, dont Fichte devait être l'oracle. Peut-on, par exemple, excuser une phrase semblable : « La moralité est toute individuelle, elle n'existe pas dans les rapports de deux êtres; aucun homme ne « peut sentir pour moi que je suis; aucun homme ne peut sentir pour moi « que je suis moral..... » Ailleurs, les pensées et les paroles sont chrétiennes. De belles pages se rencontrent même, comme des diamants perdus, et, par exemple, celle que cite M. de Raumer, où, avec une sagesse supérieure, il condamne également la violence lamentable des révolutions, et la honte intolérable de l'asservissement. Mais, le plus souvent, la lecture de ces recherches est fatigante, lourde, comme leur style, la pensée tourmentée, s'exprimant en déclamations obscures, pleines d'une philosophie artificielle, sans consistance. C'est que l'écrivain ne met dans son œuvre autre chose que lui-même; on l'a dit, le style est l'homme; et l'embarras, l'hésitation, l'obscurité du langage, trahit le doute, le tâtonnement, les images de la pensée. Tel était l'état d'esprit de Pestalozzi au moment où il écrivit ses *Recherches*, et il va plus loin que je n'aurais osé, lorsqu'il dit : « J'avais perdu la vérité intérieure, et j'étais abaissé jusqu'à « honorer chaque jour davantage les airs de trompette et les recettes de charlatan « avec lesquels le temps moderne prétend sauver l'humanité (1). » Or, le doute combattu, la lutte intérieure, l'effort vers la vérité, sont un grand, un noble spectacle, honneur de l'homme; mais le mensonge volontaire, l'adultère accepté de l'âme avec l'erreur, est un état de honte et de flétrissure dans lequel un esprit généreux ne saurait vivre longtemps.

Un sublime acte de volonté releva Pestalozzi : « Tous ceux qui m'attaquaient « alors, et me ridiculisaient, dit-il, me faisaient du bien sans le vouloir, sans le « savoir, plus de bien qu'aucun homme m'en ait jamais fait. » Pourquoi? parce que l'anéantissement de ses projets, le mépris de ses rêves, la méconnaissance de ses efforts ne lui laissaient qu'une ressource : donner, par le sacrifice de lui-même, la mesure de sa foi en ses idées, jouer le succès de ses plans sur sa tête et sa vie, en être ou la victime, ou la preuve et l'apologie vivante. « *Je veux « être maître d'école!* s'écrie-t-il. Je le suis devenu, et depuis ce moment je livre « un combat qui me force, même malgré moi, de remplir les lacunes, que ma « maladresse opposait à mes plans (2). » Il ne se doutait pas de l'épreuve que les circonstances allaient imposer, sans la mollir, à l'énergie de sa volonté.

(1) *Wie Gertrud*, 1re lettre à Gessner.
(2) *Wie Gertrud*, fin de la 1re lettre.

La révolution française avait pénétré en Suisse; la voix de la France a la puissance de faire vibrer tous les échos du monde, et la Suisse est merveilleusement située pour en recueillir les premiers retentissements; son sol, engagé dans le nôtre, frémit à chacun de nos pas. Mais il est dans les cantons primitifs de la Suisse, foyers antiques de son indépendance, de nobles et admirables populations toujours prêtes à se lever pour défendre la nationalité dont ils sont les créateurs. Ces cantons avaient résisté, et Underwald à leur tête. Dans les désordres de la guerre, la ville principale de ce canton, Stanz, fut pillée, incendiée, et la désolation prit la place du calme pour lequel Dieu semble avoir créé ce beau pays. Un membre du directoire helvétique (car on avait, comme en France, adopté les formes directoriales), Legrand, proposa à Pestalozzi d'aller recueillir et instruire les enfants que ce triste désastre avait rendus orphelins. Cette tâche était belle; sans hésiter, Pestalozzi partit; un autre des grands hommes de la Suisse, Henry Zschokke, l'accompagnait comme commissaire du gouvernement.

C'était en 1798. Un vieux couvent délabré fut assigné comme école, quatre-vingts malheureux enfants y furent réunis : c'était moins une école qu'un hôpital, qu'une ambulance d'enfants. Pestalozzi en était à la fois le directeur, l'inspecteur, l'économe, et même la servante. Il faudrait traduire le récit qu'il fait lui-même de sa position désespérée (1). Seul, au milieu d'enfants malades, ignorants, souvent corrompus, méconnu par ceux qui l'entourent, laissé sans ressources par le gouvernement; sans méthode arrêtée, procédant par tâtonnements, sans livres, sans aides, presque sans asile, n'ayant pour soutien, pour méthode, pour consolation, pour ressource que l'ardent amour de son cœur. « Comment faire? s'é-« crie-t-il; je ne le sais; tout ce que je sais, c'est qu'il me faut mourir ou atteindre « mon but ! » Il ne mourut pas; peu à peu les enfants l'aimèrent; l'amour supplée à tout; la nécessité crée les méthodes, ses idées s'éclaircissent, ses principes s'arrêtent à la lumière de cette rude expérience. Pour enseigner tant d'enfants à la fois, son procédé consistait d'abord uniquement à *élever la voix;* il imagine la *méthode mutuelle;* il trouve la force de se recueillir dans ce désordre; sans sûreté du lendemain, manquant des plus pressantes nécessités de la vie, il pense à la science, comme dans le séjour le plus calme, et c'est alors que se dégagent dans son âme presque tous les grands principes d'éducation qui l'ont illustré et que nous devrons juger attentivement. Les pauvres orphelins de Stanz commençaient à réussir, à s'améliorer, à faire honneur à leur maître, lorsque les destinées de la guerre anéantirent des espérances si chèrement conquises; le couvent fut pris pour un hôpital, l'école dissoute, et Pestalozzi se retira le 8 juin 1799, la santé altérée, le cœur navré, mais l'âme encore remplie de confiance, encore brûlante d'ardeur, aussi convaincu de la puissance de l'éducation que Galilée du mouve-

(1) *Wie Gertrud*, ou : *Pestalozzi und seine Anstalt in Stanz*. V. la traduction presque entière de cette lettre dans le *Précis sur l'Institut d'Yverdun*, de M. Jullien de Paris.

ment de la terre. Jusqu'ici il n'était pour nous qu'un homme de bien, un écrivain recommandable : Stanz le grandit et l'immortalise. Cette énergie de la volonté se nomme, dans toutes les langues, héroïsme, et cette plénitude de la conviction, génie.

Après quelques semaines de repos chez un ami, auprès de Berne, Pestalozzi reprend l'activité de sa vie. On lui avait proposé une place; laquelle? la place d'instituteur en second dans une école de faubourg (1), à Burgdorf; il avait accepté. Les calomnies ne manquèrent pas à son dévouement, et il eut à endurer les mauvais procédés du premier instituteur. « Pauvre fou, pauvre rêveur, disait-on, il n'y « a rien à espérer de lui, il ne sait pas même lire, écrire, compter couramment. » « ... Il y a toujours quelque chose d'exact dans les bavardages des rues. On disait vrai « sur ce point, » ajoute plaisamment Pestalozzi en racontant ces tribulations à son ami Gessner. Il n'en continuait pas moins ses efforts admirables : le mieux est la seule vengeance du bien méconnu.

Sa santé le força à quitter cette petite école. Une position plus digne de lui l'attendait. Le secrétaire du ministre de l'instruction publique en Suisse, Fischer, avait le projet de fonder à Burgdorf une école normale d'instituteurs, et il avait pour cela appelé d'Appenzell M. Krusi; cet homme distingué demanda à Pestalozzi de s'associer à lui; avec la collaboration de MM. Tobler de Bâle et Buss de Tubingen, ils ouvrirent l'école normale dans l'hiver de 1800 : c'était pour Pestalozzi un nouvel avenir.

C'est à Burgdorf que fut composé, en 1801, le plus important des ouvrages de Pestalozzi, pour l'histoire de ses méthodes et leur exposition : *Comme Gertrude instruit ses enfants, essai pour apprendre aux mères à instruire elles-mêmes leurs enfants*. Tel est le titre de cet ouvrage; il n'est d'ailleurs rien moins qu'un manuel pour les mères, comme nous le jugerons facilement en exposant plus loin attentivement les principes qui y sont contenus; Pestalozzi l'aurait mieux intitulé : *Histoire de ma pensée*. Un de ses élèves, devenu son collaborateur, M. Ramsauer, raconte que son maître l'emmenait avec lui dans ses promenades; en marchant, il s'arrêtait à tous pas pour ramasser quelques pierres; belles ou communes, curieuses ou insignifiantes, il les recueillait, en chargeait ses poches, celles de l'enfant, et, de retour au logis, il mettait de côté tout le bagage, comme collection minéralogique; à peine prenait-il la peine de rejeter les cailloux sans valeur; il finissait cependant par posséder ainsi des richesses et des raretés. Ses œuvres ressemblent à ses collections, leur composition à ses promenades : chercheur infatigable de la vérité, juge sévère de ses propres idées, il les recueille, les classe, les rejette, les

(1) C'était une de ces écoles pour les petits enfants, nommée en Suisse *Lehrgottenschule*, nom assez joli, correspondant à ces trois mots : instruction, marraine, école. Appeler l'institutrice marraine, c'était lui rappeler qu'elle devait être une seconde mère.

simplifie sans cesse, et les exposant dans l'ordre où son esprit les produit, il écrit sans art, mais aussi sans mensonge. J'aime ce mélange d'affirmations et d'hésitations, qui indiquent la marche et le travail de l'esprit, et derrière l'écrivain laissent voir tout l'homme. Nul ouvrage n'a plus ce caractère que celui dont nous parlons, et devant le critiquer plus tard, je voulais donner dès à présent une idée de son mérite, de sa manière et de son inimitable sincérité. C'est dans ce livre qu'il faut chercher encore le portrait que trace Pestalozzi de ses premiers collaborateurs; lui-même s'est attribué la mission de les louer, avec la généreuse pensée d'assurer à leurs noms honorables la même durée qu'à ses œuvres.

M. Krusi, fils d'un marchand d'Appenzell, avait été chargé de diriger une école à l'âge de dix-huit ans; son instruction élémentaire était presque nulle, mais cette grande ardeur de savoir et de bien faire, qui est l'ambition de la vertu, suppléait à tout ce qui lui manquait; c'était avec Pestalozzi une ressemblance et une sympathie qui les attira l'un vers l'autre. M. Fischer, quelques jours avant sa mort, encouragea, puis accomplit leur association.

M. Tobler, de Glaris, venait d'être alors instituteur dans l'une des premières maisons de Bâle; il prenait au sérieux la carrière de l'enseignement, et était aussi tourmenté du sentiment vif, quoique obscur, d'un idéal dont la poursuite laborieuse commençait à lasser sa volonté en contristant son âme. La méthode de Pestalozzi, dès qu'il la connut, lui parut être cet idéal même; les invitations de son ami Krusi le trouvèrent préparé à se dévouer.

M. Buss, fils du peuple, d'abord apprenti relieur, devenu musicien et dessinateur, comme par un jeu de sa vive intelligence, avait passé sa jeunesse dans cette inconstance de détermination, cette variété d'entreprises, ces voyages, ces changements qui trahissent souvent moins l'agitation d'un caractère mobile que l'inquiétude de la pensée à la recherche d'une vocation. Que dans cet état de l'âme la voie poursuivie apparaisse enfin, les variations cessent, la volonté se fixe, la vie prend une signification et un but; le navire louvoyait avec peine, le vent favorable s'est élevé, le navire se redresse et part. Tel fut sur M. Buss l'effet des principes de Pestalozzi. « Leur connaissance, dit-il lui-même (1), m'ont rendu en « grande partie la sérénité et la force de ma jeunesse, elle a ranimé et pour moi « et pour l'humanité des espérances, que depuis longtemps et jusqu'à ce moment « j'avais regardées comme de beaux rêves, et repoussées contre le vœu de mon « cœur. »

Tous trois, MM. Krusi, Tobler, Buss, regardaient donc Pestalozzi comme leur maître, et entreprenaient avec lui une œuvre où leur âme tout entière s'engageait sans le vile mobile des intérêts matériels.

Leurs efforts réussirent. De nombreux élèves furent envoyés à Burgdorf, et l'é-

(1) *Wie Gertrud*, etc. V. aussi Chavannes, *Exposé de la Méthode*, 1805.

tablissement, sur un rapport favorable, fut reconnu comme public par le gouvernement helvétique en 1802. Mais, en 1803, le château, dans lequel se trouvait l'Institut, fut nécessaire, comme résidence d'un haut fonctionnaire. Il fallut encore que Pestalozzi poursuivît le cours de ses émigrations : on eût dit que la Providence le destinait à porter lui-même dans toutes les contrées de sa patrie les lumières de ses principes. Apportons cependant quelque restriction à ce dernier mot. Les détails curieux que donne M. Ramsauer sur l'intérieur des classes de Burgdorf prouvent que le système employé n'était encore ni très-parfait, ni bien déterminé. Pestalozzi avançait toujours cependant dans son œuvre ; c'est à cette époque qu'il publiait le *Livre des Mères, ou Guide pour aider les mères à apprendre à leurs enfants à observer et à parler*, sorte de vocabulaire des objets, et particulièrement des parties du corps que les mères doivent d'abord faire nommer à leurs enfants. En même temps, ses collaborateurs composaient, d'après ses principes : *A B C de l'Intuition, ou Leçons intuitives du Rapport des mesures ; — Leçons intuitives du Rapport des nombres.*

A la même époque, en 1802, le premier consul avait ordonné à la Suisse de lui envoyer des députés ; l'un d'eux fut Pestalozzi, choisi par deux districts : c'était le Franklin de la liberté helvétique. Avant son départ, il publia une brochure politique; à Paris, il remit un mémoire au premier consul, sur les besoins de la Suisse. Celui-ci répondit, dit-on, « qu'il ne se mêlait pas d'enseigner l'A B C (1). » Les députés furent reçus par Fouché, et repartirent immédiatement. Ce fut toute la carrière politique de Pestalozzi. « Moi aussi je suis allé à Paris, disait-il plus tard; mais je crois que c'était la nuit; je n'ai rien vu du tout. » On l'aurait conduit, les yeux ouverts, au Paradis, ajoute un de ses biographes, qu'il n'y aurait rien vu, rien que l'arbre de la science, pour réunir la pauvre humanité sous son abri (2).

Le 22 août 1804, Pestalozzi quittait Burgdorf; on lui ouvrait à la place l'ancien couvent de München-Buchsee, dans le même canton.

En venant à Buchsee, Pestalozzi se rapprochait d'un de ses plus anciens amis, et à la fois d'un des hommes les plus éminents de son temps et de son pays. M. de Fellenberg avait créé à Hofwill, près de Berne, les remarquables établissements qui ont illustré son nom. Ces fondations différaient assez sensiblement de celles de Pestalozzi, comme nous le verrons par un parallèle abrégé. La nature avait doué chacun de ces hommes distingués des facultés qui faisaient défaut à l'autre, et il semblait qu'elle les eût prédisposés pour se compléter et s'unir. Leur collaboration à Buchsee ne fut cependant pas de longue durée. Soit qu'il y eût entre leurs caractères un peu plus que de la diversité, je veux dire de l'opposition ; soit que Pesta-

(1) M. Mœnnich.
(2) M. Kalisch.

lozzi n'ait pas voulu négliger les propositions généreuses que lui adressaient les trois villes de Payerne, de Rolle et d'Yverdun, il alla s'établir, en 1805, dans cette dernière ville avec quelques-uns de ses meilleurs maîtres. Ceux qui étaient restés d'abord à Buchsee le suivirent peu de temps après.

Pestalozzi était âgé de près de soixante ans; il était destiné à survivre encore à son établissement d'Yverdun. Du moins put-il, pendant vingt années, voir cette œuvre de sa vieillesse réussir et attirer sur son nom une réputation immense. L'Institut d'Yverdun contint près de 200 élèves de toutes les nations. Visité chaque année par un grand nombre d'étrangers, cité, décrit, imité, il était, pour ainsi dire, l'école-modèle de l'Europe. Les nations y envoyaient des savants; les rois le venaient voir; l'empereur de Russie, le roi de Prusse, furent reçus à Yverdun; honneur moins considérable que l'approbation des plus grands hommes, véritables rois de l'opinion, auxquels il appartient de prêter leur voix au sentiment public pour le traduire ou le commander. C'est en 1808 que Fichte, ainsi que nous l'avons dit, se posait cette question : « Une éducation nationale étant le salut de l'Allemagne, à quoi, dans le monde déjà existant, doit se rattacher l'éducation nouvelle? » Et répondait : « Aux procédés découverts par Henry Pestalozzi, exposés par lui et appliqués avec succès sous ses yeux. » Est-ce à dire que cet établissement était la plus parfaite des œuvres de Pestalozzi? Je ne le crois pas, qu'on me permette de l'avouer. Sans doute, il est difficile de juger une institution qui n'existe plus; il est périlleux de contredire la voix presque unanime de ceux qui l'ont jugée. Mais je m'en rapporte à Pestalozzi lui-même. Que l'on compare (comme le fait avec détails M. de Raumer) le *Rapport aux parents et au public sur l'état et les principes de l'établissement de Pestalozzi*, publié en 1807; et le jugement qu'il en porte dans ses Destinées de ma Vie (*Lebenschiksale*), lorsque, jetant un regard suprême sur les vicissitudes de sa longue carrière, il trouve dans sa bonne foi assez d'énergie pour être plus sévère vis-à-vis de lui-même que la postérité. Que l'on compare ces deux œuvres, et l'on pourra se former une idée juste, et sans illusions, sur la valeur réelle de l'Institut d'Yverdun, sur les défauts et les imperfections qui ont dû empêcher sa durée et amener sa dissolution.

Quoi qu'il en soit, cet établissement fut aussi une fondation remarquable; il possédait deux éléments incomparables de succès : la supériorité des méthodes et la supériorité des maîtres.

Les méthodes seront l'objet principal de notre examen. Mais nous devons aussi quelques mots d'éloges aux hommes éminents qui entourèrent Pestalozzi. Ce n'était pas seulement une réunion de maîtres exercés, dévoués à leur profession par un des moins élevés et des plus puissants mobiles de la volonté, l'habitude. Il n'en était pas un pour qui la carrière de l'éducation ne fût plus qu'une profession, une mission sainte, plus qu'une inclination, une foi ardente. Ils partageaient cet en-

thousiasme de leur vieux maître, dont les plus accablantes déconvenues n'altéraient point le courage. C'est le privilége de l'homme supérieur d'exercer sur de nobles intelligences une influence sympathique qui les dévoue à ses destinées en même temps qu'à ses idées pour en faire les promoteurs et les intermédiaires auprès du monde des inspirations que sa raison reçoit de plus haut.

Déjà nous connaissons MM. Krusi, Tobler et Buss.

M. Niederer, du canton de Glaris, ministre de l'Évangile, s'était dévoué aux principes de Pestalozzi dès qu'il les avait connus : le dévouement est la suite immédiate de la vraie conviction. Doué d'un esprit spéculatif et élevé, il prit à tâche de systématiser la méthode, et de lui donner une expression philosophique. C'était le penseur de l'association. Il enseignait à Yverdun la religion protestante. Sa femme dirigea longtemps avec talent une école de jeunes filles attenante à l'Institut.

M. Schmid n'était pas seulement un des meilleurs collaborateurs de Pestalozzi; il était un exemple vivant de la valeur de son enseignement. Pâtre du Tyrol, sans première culture, sachant à peine épeler, il avait été envoyé à l'âge de dix-neuf ans à Burgdorf. En peu de temps il avait acquis une instruction surprenante, et sa remarquable intelligence s'était partieulièrement développée par l'étude des mathématiques: c'est cette science qu'il enseignait à Yverdun.

M. Carl Ritter, l'illustre géographe de Berlin, fut professeur de géographie dans l'Institut de Pestalozzi. M. Carl de Raumer, auteur de la curieuse et savante *Histoire de la Pédagogique*, y avait été attiré par l'influence des éloges de Fichte, et la lecture de Léonard et Gertrude.

M. Barraud d'Yverdun, qui enseignait l'écriture; M. de Muralt de Zurich, qui remplissait les fonctions de maître de français; MM. Jullien et Boniface de Paris, M. Blochmann de Dresde, et d'autres non moins distingués, étaient venus apporter à cette école, objet de tant d'espérances, l'honneur et l'appui de leur collaboration, premiers gages de leur dévouement à la cause sacrée de l'éducation à laquelle la plupart d'entre eux consacrent encore leur vie.

On comprend tout ce que le concours de pareils hommes pouvait produire de résultats, et combien le désir de les connaître, de les voir à l'œuvre, devait exciter la curiosité. Au milieu d'eux, et plus qu'eux tous, Pestalozzi impressionnait par sa personnalité originale ceux qu'attirait sa réputation. Le vieux maître accueillait tous les étrangers avec cordialité, mais sans grandes cérémonies; nul n'ignorait davantage ce que le monde appelle de ce nom; son insouciance de lui-même allait jusqu'à cette négligence qu'on pardonne aux hommes supérieurs un peu trop facilement. Pour être un peu plus soigneux, ils n'en seraient pas moins supérieurs. Pestalozzi allant recevoir je ne sais plus quelle tête couronnée, avait ses bas sur les

talons ; ce n'était pas le seul point commun qu'il eût avec La Fontaine. Mais on ne pensait plus à ces petits détails lorsqu'on le voyait, lorsqu'on l'entendait. Son visage était plein d'une expression impossible à oublier, et son ami Lavater pouvait lire sur ses traits, image transparente de son âme, des signes où se laissaient voir les habitudes de son esprit et les sentiments de son cœur. Son front était large et haut ; ses cheveux, coupés ras sur le sommet, retombaient plus longs sur les tempes ; sa bouche spirituelle et souriante; ses yeux brillants, attentifs, pleins de curiosité, et resplendissant parfois des jouissances que donne à l'intelligence la vue de la vérité, tandis que l'empreinte des labeurs qu'impose sa recherche se traduisait par la contraction des traits et d'ineffaçables rides, ces cicatrices du travail ou de la douleur; une expression générale et incomparable d'intelligence et de bonté. Volontiers Pestalozzi expliquait lui-même ses principes et montrait son établissement ; sa parole n'était pas éloquente, mais vive; il parlait tantôt mauvais français, tantôt l'allemand incorrect de la Suisse; il aimait les traits d'esprit et savait relever par la soudaineté de ses bons mots les idées sérieuses, les points de vue profonds dont sa conversation était habituellement composée. Cette ardeur du bien, cette foi en ses doctrines qui le soutinrent toujours, donnait à ses paroles une animation communicative. C'est surtout pour ses élèves, pour ses collaborateurs qu'il réservait l'expansion chaleureuse de son âme. Dans de fréquentes conférences il les encourageait, les remerciait, et enflammait, pour ainsi dire, au foyer de son enthousiasme, l'énergie de leurs efforts. Deux défauts contrastaient avec ces hautes facultés : une simplicité poussée jusqu'à la naïveté; défaut pardonnable, sans doute, car pour tant aimer les enfants il fallait bien qu'il leur ressemblât un peu, mais défaut dangereux, qui l'exposait aux illusions faciles et à une confiance irréfléchie; puis, une complète inaptitude pour administrer un grand établissement, et même, chose surprenante, pour enseigner avec suite, avec ordre, dans tous les détails. Il ressemblait, dit un de ses biographes (1), à ce Raphaël d'une des œuvres de Lessing, né avec la passion, avec le génie de la peinture, mais sans bras, réduit à enflammer de ses idées des élèves qui les pussent rendre, à mettre en mouvement mille mains habiles à la place de celles qui lui manquaient.

Si nous rappelons ainsi les qualités et les défauts du grand homme dont nous avons à juger moins la vie que les œuvres, c'est que ce rapprochement sert à l'histoire de celles-ci, puisque les unes furent l'élément de leur succès, les autres la cause de leur ruine. En effet, Pestalozzi qui avait conscience de son inaptitude complète pour la gestion économique de son Institut, fut heureux de rencontrer cette habileté dans un de ses collaborateurs, qui la possédait à un haut degré, et, avec son abandon ordinaire, lui accorda bientôt une confiance illimitée. Ce collaborateur était M. Schmid. Il rendit à l'établissement, pour l'administration aussi bien que

(1) M. Kalisch.

pour l'enseignement des mathématiques, des services signalés qu'il serait injuste de méconnaître; mais son caractère ne put malheureusement sympathiser avec celui de la plupart des maîtres d'Yverdun, particulièrement avec celui de M. Niederer. Des froissements, des animosités, de fâcheuses ruptures s'ensuivirent. Nous n'avons mission ni de les raconter, ni de les juger.

Une déchirante affliction précéda toutes les douleurs qu'allait causer à Pestalozzi de si regrettables débats. Sa femme, âgée de près de 80 ans, mourut le 11 décembre 1815; il avait précédemment perdu son fils unique peu de temps après l'avoir marié. Cette mort de l'épouse vertueuse qui pendant quarante-six années avait, par un continuel sacrifice d'elle-même, partagé les revers comme les joies, la misère comme l'aisance, les projets comme les déceptions de celui auquel la Providence l'avait unie, cette mort fut un deuil universel à Yverdun, et pour tous la perte même d'une mère. Avec cette douce puissance des femmes qui savent unir tous les cœurs parce qu'elles les gagnent tous, elle avait conjuré bien des querelles, amorti bien des chocs. Son tombeau, placé selon ses vœux, sous deux beaux tilleuls, au milieu du grand jardin de l'Institut, n'eut pas la même vertu que sa présence. Pestalozzi ne perdait pas seulement aux derniers jours de sa vie la compagne de ses destinées, il semblait que Dieu rappelât à lui toute la bénédiction de sa maison.

A partir de cette époque, les animosités devinrent rapidement plus vives. Affecté jusqu'au fond du cœur, tâchant de réconcilier ceux qu'il appelait ses enfants, allant de l'un à l'autre, laissant sortir M. Schmid, puis le rappelant, se séparant de M. Niederer, et ne pouvant bientôt plus s'en passer, le pauvre Pestalozzi était la victime de cette lutte, dont sa faiblesse était la cause. En 1816, seize maîtres quittèrent Yverdun; M. Niederer en sortit en 1817, avec sa femme, qui abandonnait la direction de l'école des jeunes filles, et ses mécontentements cessant d'être cachés pour devenir publics, se traduisirent en un procès affligeant, qu'il intenta à son vieux maître. Les journaux, que le scandale enrichit (1), livrèrent à la curiosité publique tous ces tristes dissentiments, exagérés et grossis : cette épreuve surpassait toutes celles de la vie de Pestalozzi.

Vers la même époque, un essai d'association avec Fellenberg échoua encore.

L'Institut d'Yverdun continua cependant d'exister plusieurs années encore, et

(1) Déjà une polémique publique avait été engagée précédemment, sur la valeur de l'Institut, à la suite du rapport d'une commission que la Diète Helvétique délégua en 1809 pour le visiter, et qui était composée de MM. Merian de Bâle, Trechsel de Berne, et de l'illustre P. Girard, religieux cordelier, de Fribourg. M. de Haller attaqua, M. Niederer défendit, M. Bremi de Zurich riposta ; le débat devint plus envenimé, Pestalozzi et M. Niederer répondirent à M. Bremi, l'accusant de « 92 mensonges, 30 falsifications et 20 calomnies. » Mais ces querelles de plume et d'écritoire n'étaient qu'un médiocre mal ; l'opinion est une reine qui oblige à combattre devant elle ceux qui prétendent se concilier son agrément.

non sans de fréquents retours de succès et d'espérances. L'année 1818 fut une année de bonheur. En 1818, M. Schmid fit un traité avec M. Cotta pour l'édition des œuvres de Pestalozzi. La souscription dépassa 50,000 fr. L'empereur de Russie avait souscrit pour 5000 roubles, le roi de Prusse pour 400 thalers, le roi de Bavière pour 700 florins.

Le plus cher des projets de Pestalozzi, la fondation d'un établissement pour les enfants pauvres, parut au moment de se réaliser; une école fut en effet ouverte à Clindy, près d'Yverdun, la même année.

L'illustre vieillard, âgé de 73 ans, retrouve à ce nouvel espoir toute la plénitude de son ardeur et cet optimisme robuste que nous n'avons vu disparaître sous le poids d'aucune épreuve. A l'anniversaire de sa naissance, il avait l'habitude de réunir ses maîtres et ses élèves pour leur adresser des discours (*Reden an mein Haus*), qui étaient comme un examen de leur collaboration, un état de situation en même temps qu'une chaleureuse et paternelle exhortation. Le 12 janvier 1818, il prononça le plus étendu et le plus remarquable de ces discours. Aucune de ses œuvres peut-être n'est plus digne d'attention, et nous y ferons de nombreux emprunts. Toute sa vie et ses doctrines sont passées en revue. Toujours ferme et élevée, sa parole devient souvent éloquente, et trouve dans l'intarissable jeunesse de son cœur une source vive d'inspiration. Le projet d'une école de pauvres l'occupe principalement : jamais il n'apprécia mieux l'état de la société, les progrès du paupérisme et les moyens d'y porter remède. A peine vient-il de recevoir pour ses œuvres une somme dont sa vieillesse pouvait légitimement s'adjuger le soulagement inespéré, il la donne et la consacre à la fondation d'un nouveau Neuhof.

Hélas! le nouveau Neuhof ne réussit pas plus que le premier, et la ruine vint encore de ce défaut d'habileté économique qui paralysa toutes les idées de Pestalozzi dans leur application. On reçut bientôt à Clindy des élèves qui payaient dix-huit, puis trente louis d'or par mois; on leur donna une éducation de luxe; on prétendait, en élevant des enfants pauvres comme des enfants riches, exciter l'émulation de ceux-ci, faire de Clindy le point de comparaison, le modèle d'Yverdun; on n'en fit que l'inutile copie, la coûteuse reproduction.

Pestalozzi espérait du moins que les enfants pauvres, qui avaient reçu une éducation si complète à Clindy, ne refuseraient pas de l'aider à fonder un établissement à Neuhof même, où il voulait transporter cet essai malheureux. Il lui semblait que cette terre, sur laquelle il avait vécu jeune, formé ses premières institutions, lui rendrait son ardeur, et serait comme la terre promise de ses conceptions. Aucun de ces élèves ne voulut le suivre : c'était le fruit amer de l'éducation qu'il leur avait donnée. « Ils trouvaient, dit-il lui-même (1), au-dessus de leur dignité

(1) *Lebensschiksale.*

« de s'attacher à un établissement des pauvres......... L'espoir de transplanter à « Neuhof cette institution fut perdu pour moi..... Je fus obligé d'y renoncer, et de « publier, le 17 mars 1824, l'impuissance où j'étais de satisfaire à l'attente et à la « confiance que j'avais inspirées pour la fondation d'une école des pauvres à tant « d'amis généreux de l'humanité..... » Ce fut le dernier projet de cet homme excellent, qui en conçut un si grand nombre. Il terminait par où il avait commencé.

En 1825, Pestalozzi dut dissoudre Yverdun, après l'avoir soutenu pendant près d'un quart de siècle; il le quitta, à l'âge de quatre-vingts ans, plus chargé encore d'actions que d'années, et se retira dans son cher Neuhof, que possédait son petit-fils.

C'est là qu'il composa ses derniers écrits, ses *Lebenschiksale, Destinées de ma vie*, que nous avons déjà cités, et le *Schwanengesang, Chant du cygne*. Toute l'activité, toutes les infortunes d'une vie séculaire n'avaient pu user ni aigrir une âme où Dieu s'était plu à unir tant de vigueur à tant de tendresse. Ces écrits d'un vieillard, prêt à mourir, ne sont pas l'expression chagrine d'un cœur désabusé et meurtri, qui a goûté de la vie toutes les amertumes, et perdu toutes les illusions. Assis, voisin de la tombe, aux mêmes lieux témoins de ses premières tentatives, il embrasse d'un même regard les deux extrémités de sa longue carrière, non pour se plaindre, mais pour se juger. Tous ses essais anéantis, toutes ses fondations ruinées; l'ingratitude, l'aveugle opposition, tant et de si douloureuses épreuves ont brisé son âme sans l'irriter. A ce moment suprême où le temps va disparaître et l'éternité commencer, il contemple le ciel avec espoir, la terre avec confiance; car il sait, il croit se survivre, non par ses institutions, mortes avant lui, mais par ses impérissables idées : les *Lebenschiksale*, le *Schwanengesang* et le *Discours de 1818*, sont comme l'adieu de Pestalozzi à l'humanité, l'*exegi monumentum*, le testament de ses pensées. « Je crois pouvoir affirmer, dit-il (1), que le siècle, au début du-« quel nos recherches pédagogiques ont commencé, verra encore à sa fin la con-« tinuation non interrompue de nos desseins dans les mains d'hommes qui devront « aux forces réunies de notre maison leurs vues et leurs moyens. J'ai une foi in-« ébranlable à la durée de mes essais, et suis maintenant tranquille en regard de « toutes les circonstances qui ont retardé leurs résultats, détourné leur marche, « et inspiré souvent à moi-même des doutes sur leur but..... » Sa foi ne le trompait pas. Les discordes mêmes, qui amenèrent la ruine de sa maison, avaient, en dispersant ses collaborateurs dans toutes les parties de l'Europe, propagé ses doctrines. Il semblait prévoir que, méconnu pendant sa vie, il serait glorifié après sa mort; qu'un jour viendrait où ses élèves réunis prendraient ses idées pour symbole, et son nom pour drapeau.

(1) *Rede an mein Haus.*

Écoutons-le encore : « ..... Je suis toujours resté en deçà de mon but, et les obs-
« tacles humains m'ont contrarié; mais dans quelle grande entreprise n'en est-il
« pas de même? Dieu veut que la pensée d'un homme devienne la pensée de cent,
« pour qu'elle soit une force avant de réussir....... Dieu et ma bénédiction soient
« avec celui qui ira plus avant que moi dans mes idées de prédilection. » Puis il s'écrie à plusieurs reprises : « Ma conviction est maintenant parfaite ! (*Meine Ueber-
« zeugung ist ietz vollkommen!*) » Heureuse, glorieuse la vie qui débute par ce cri du cœur : *Non, non, l'anoblissement du peuple n'est pas un rêve!* se consume à la recherche laborieuse de ce but sublime, et peut se terminer par cette affirmation de l'intelligence : *Ma conviction est maintenant complète!*

Quelques discours à des sociétés savantes, dont il était membre, quelques visites à des écoles de son pays, sont les derniers actes de la vie de Pestalozzi. Au commencement de 1827, il tomba malade. Le 15 février, on le transporta à Brugg, pour qu'il fût plus près du médecin. Il possédait encore toute la plénitude de sa raison, et la bonté de son cœur. » Je pardonne à mes ennemis, dit-il (1), puissent-ils
« trouver la paix, au moment où je gagne la paix éternelle. J'aurais vécu volon-
« tiers encore quelques mois pour mes derniers travaux; mais je remercie cepen-
« dant la Providence, qui me retire de cette vie terrestre..... » Le 17, il mourut, sans que rien troublât la sérénité de ses derniers moments.

Le 19, quelques enfants, peu d'amis suivirent ses simples funérailles; on eut la pieuse pensée de préparer sa tombe près d'une école qu'il avait commencé de faire construire, au village de Birr, sans avoir le temps de l'achever. On ne pouvait donner à ses dépouilles un voisinage plus conforme à ses prédilections.

Telle fut la vie de cet homme illustre et excellent; la raconter, c'est la louer, et je ne trouverais à ajouter de plus grands éloges ni convenance ni utilité. Qui pourrait lui contester les titres inscrits sur son monument par ses compatriotes : *Sauveur des pauvres, père des orphelins, fondateur des nouvelles écoles du peuple, homme, chrétien, citoyen, tout pour les autres, pour lui-même rien?* Il nous reste seulement d'apprécier, en jugeant ses doctrines et ses méthodes, s'il faut joindre le nom d'*instituteur de l'humanité* à cette litanie glorieuse et méritée de la reconnaissance nationale.

(1) *Biographie de M. Haussler.*

II.

> L'éducation doit mettre au jour l'idéal de l'individu.
> (Jean-Paul RICHTER.)

Les œuvres de Pestalozzi contiennent, quoique non sous une forme méthodique, un traité complet de pédagogie et d'éducation. Ses fondations comprennent tous les divers degrés de l'instruction. Il faudrait donc, pour le juger, traiter tous les principes d'éducation, aborder toutes les questions de l'enseignement public : tâche effrayante, au-dessus des forces comme des prétentions de celui qui écrit cet essai imparfait.

Mais il importe seulement de connaître ce que les principes, ce que les méthodes de cet homme distingué ont de particulier et qui lui soit personnel. Or, cela se réduit à moins qu'on ne le supposerait, et je ne crois pas lui faire injure en prononçant cet aveu.

Il faudrait renoncer à écrire sur l'éducation, si l'on ne voulait produire que des idées nouvelles, et c'est chose désolante qu'en ce grave sujet, il reste si peu à dire, mais tant à faire. Qu'on étudie seulement les grands maîtres, et je suppose Montaigne, Locke et Rousseau.

Montaigne écrit naïvement : « Quelqu'un pourroit dire de moy que j'ai seule« ment faict ici un amas de fleurs estrangières, n'y ayant fourni du mien que le « filet à les lier (liv. III, ch. 12) ; » il est tout plein des anciens, Locke des anciens et de Montaigne, Rousseau des uns et des autres, de l'admirable auteur des *Essais* surtout, et l'*Emile* n'est, comme on l'a dit, qu'un commentaire du célèbre chapitre 25 du livre Ier (1).

Chacun, il est vrai, laisse aux idées des autres l'empreinte de lui-même; Montaigne, son exquise et éloquente bonhomie : ses *fleurs estrangières* sont plus belles que sur leur tige dans le merveilleux assemblage qu'il en fait, « les pillotant deçà « delà, comme les abeilles, mais qui en font après le miel, qui est tout leur. » Rousseau, moins riche qu'on ne le suppose en idées nouvelles, change et transfigure celles-là même qu'il dérobe aux autres; jamais il ne paraît les recevoir, il en prend possession comme de sa part dans l'usage commun de la vérité, et par la magie sans égale de son entraînante éloquence, il les revêt d'une forme si personnelle et si supérieure, qu'il est désormais impossible de les produire sous une expression plus splendide que celle dont il les a parées. Pour Locke, ses pages,

(1) Le livre 2e n'est presque que le *Traité de l'Éducation des Filles* de FÉNELON ; on a signalé aussi la ressemblance des *Lettres de Turgot*.

décolorées sans doute encore par la traduction, sont si pâles auprès de celles des *Essais* et de l'*Émile*, qu'on est étonné auprès de si grands noms, de trouver le sien. Il faut lui rendre cette justice qu'en beaucoup de points il précède Rousseau, pense plus juste que lui en quelques-uns, mérite l'honneur de ses contradictions en d'autres. Mais, exalté étourdiment par Voltaire, déprécié à l'excès par de Maistre, c'est un de ces hommes qui occupent aussi bien dans l'estime des uns que dans le mépris des autres, une place qu'il ne mérite pas; on aura cessé de lire ses œuvres avant que la postérité ait dit sur lui son dernier mot.

Si les maîtres s'empruntent, ou, pour employer un tour plus poli, se partagent ainsi des idées communes, que sera donc à l'égard d'eux-mêmes la conduite de tant d'auteurs moins considérables, qui viennent après eux pour ne dire souvent que la même chose, mais moins bien? Ce n'est pas sans danger que l'œuvre d'un homme illustre tombe dans le domaine public; elle devient comme un de ces vieux châteaux sans seigneur, bâtis sur la montagne; chaque jour, l'habitant grossier de la vallée vient arracher une pierre, pour la placer, taillée à sa façon, dans le mur qui soutient sa chétive cabane, dont cette ruine fait toute la solidité.

Pestalozzi, que je place au rang des maîtres, a vu ses œuvres livrées à ce pillage souvent maladroit; il n'est presque pas une idée, une méthode, inaugurée dans la pédagogie allemande depuis ce grand homme, qui ne se retrouve, au moins en germe, dans ses ouvrages. Aussi bien peut-on lire, dans les écrits de ceux qui l'ont précédé, des principes d'éducation parfaitement conformes au sien. Mais on ne saurait lui faire un reproche de cette similitude; sa vie démontre suffisamment que toutes ses idées étaient tirées de son propre fonds, de cette recherche perpétuelle qui était le besoin le plus impérieux de son âme. Il s'est peu inquiété de ce qui avait été fait avant lui; et toute ressemblance entre ses œuvres et celles de ses devanciers est coïncidence, non copie. Et n'en est-il pas de même en tous sujets? Faut-il se disputer la propriété, et, si je puis dire, la primogéniture des idées? Pascal a écrit · « Les mêmes pensées poussent quelquefois tout autrement dans un « autre que dans leur auteur; infertiles dans leur champ naturel, abondantes étant « transplantées. » Ne vaut-il pas mieux dire encore : les bonnes pensées viennent de Dieu; quand il veut les produire, il les met toujours au cœur de plusieurs; l'instrument peut ainsi manquer, l'idée ne périt pas.

J'avais besoin de ces explications pour défendre Pestalozzi du reproche de plagiat, qu'on lui a bien sévèrement adressé (1), comme pour m'autoriser à restreindre à ce qui lui est plus personnel l'objet de mon exposition.

(1) V. notamment *Journal d'Éducation*, t. IV, p. 214 et suiv.

I. Qu'est-ce que Pestalozzi entend, dans le sens du mot le plus compréhensif, par l'*éducation* ?

« L'homme, dit-il (1), *croît*, est *formé*, est *élevé*.
« Il *croît* par sa force propre, par la force de son être même.
« Il est *formé* par le hasard, l'accidentel qui se trouve dans sa position, ses en-
« tours, ses relations.
« Il est *élevé* par l'art et la volonté de l'homme.
« La *croissance* de l'homme et de ses forces est l'œuvre de Dieu, elle s'opère se-
« lon des lois éternelles et divines.
« La *formation* de l'homme est accidentelle et dépend des circonstances chan-
« geantes où il se trouve.
« Son *éducation* est morale (réglée, *sittlich*). Elle est un résultat de la liberté de
« la volonté humaine, en tant qu'elle influe sur ses forces et ses dispositions.....
« La formation et l'éducation de l'homme sont essentiellement des influences
« coopérantes à la force de développement intérieur des forces humaines.
« L'influence de la formation *peut* être en harmonie avec les lois éternelles du
« développement des forces humaines.
« L'éducation *doit* avoir cet accord.
« Mais elles peuvent aussi être en contradiction... Leur accord constitue la vraie
« éducation de l'homme. Par leur désaccord, il est dévié, dénaturé.....
« Cet accord dépend avant tout de la libre volonté de l'homme. »

Il y a plus de clarté et peu de dissemblance dans ces paroles de Rousseau :

« Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance, et dont nous avons besoin
« étant grands, nous est donné par l'éducation.
« Cette éducation nous vient ou de la nature, ou des hommes, ou des choses.
« Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la
« nature; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation
« des hommes, et l'acquit de notre propre expérience sur les objets qui nous af-
« fectent est l'éducation des choses (2). »

Entre ces définitions, je constate une seule différence capitale, tout à l'avantage de Pestalozzi. L'éducation *des hommes*, ou l'éducation proprement dite, n'est, selon Rousseau, que « l'usage qu'on nous apprend à faire du développement interne de nos facultés et de nos organes. » Or, pour qu'on nous apprenne cet usage, il faut qu'il y ait déjà un certain développement de ces facultés et de ces organes; par conséquent, l'éducation des hommes ne vient que tard, ultérieurement. Et,

(1) *Rede an mein Haus*, 1818.
(2) *Émile*, p. 7, édition Didot.

en effet, Rousseau dit encore : « La première éducation doit être purement néga-
« tive..... En commençant par ne rien faire, vous aurez fait un prodige d'éduca-
« tion..... Si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de *douze*
« *ans*, sans qu'il sût distinguer sa droite de sa gauche, dès vos premières leçons
« les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison..... (1). » Ainsi le corps naît à neuf mois, la raison à douze ans! Non, non, elle se développe peu à peu; que l'éducation la suive, et soit *progressive*, non négative; l'homme naît tout entier! C'est l'opinion plus juste, seule juste, de Pestalozzi. A quel âge l'enfant commence-t-il à apprendre, se demande-t-il? Aussitôt qu'il est né (2). Mais l'enfant apprend sans comprendre; donc il ne faut rien lui apprendre, dit Rousseau; — donc il faut lui apprendre seulement ce qu'il peut comprendre, pense Pestalozzi, et tâcher que ces premières notions le conduisent aux notions ultérieures. Laisser son intelligence vide sous prétexte de la fortifier; l'asservir aux lettres, aux alphabets, aux leçons hâtives, l'écraser sous prétexte de l'éclairer : erreur, folie, faute des deux parts.

A côté de ce mérite, il en est un plus grand encore peut-être, mais que Pestalozzi partage avec Rousseau, avec Montaigne, avec presque tous les hommes supérieurs qui ont traité de l'éducation. « *L'homme*, dit-il, *est élevé par l'art et par la volonté.* » Ainsi donc, non-seulement l'homme reçoit l'instruction, mais il se développe librement; non-seulement il est intelligent, mais il est perfectible; non-seulement, comme dit excellemment Montaigne, son esprit doit être *meublé*, mais il doit être *forgé*. Misérable est la méthode, trop pratiquée, qui charge la mémoire de l'enfant, sans développer son activité intellectuelle; sans le fortifier par des exercices, l'accable de préceptes; sans éveiller ses idées, lui prodigue les mots; sans augmenter ses forces, multiplie ses dégoûts; misérable, parce qu'elle relève d'une doctrine philosophique, qui, envisageant l'entendement comme un vase vide et une creuse capacité, détruit à la fois la légitimité de nos facultés, la réalité de nos connaissances, l'autorité de notre raison; misérable, parce qu'elle aboutit en pratique à habituer l'homme à tout recevoir, à se laisser conduire, à chercher la vérité hors de soi.

Prenons garde cependant. Il ne faut pas non plus se jeter d'un extrême dans l'autre; le milieu est difficile à tenir dans la vérité. Pestalozzi est tellement pénétré de la perfectibilité spontanée de l'homme, que toute la science de l'éducation, selon lui, consiste à la seconder. Il revient sans cesse sur l'assimilation du développement intellectuel de l'homme avec la croissance végétale de la plante, et c'est à peine s'il indique que l'homme étant libre, est à la fois la plante et le cultivateur. « L'éducateur, dit-il, ne donne à l'homme aucune force; il a soin seulement que

(1) *Émile*, p. 80, édition Didot.
(2) *Wie Gertrud*, etc.

« rien n'empêche le développement des forces naturelles. » Sans doute, il est plus important de donner de l'*intensité* aux forces de l'esprit, que de l'*extension* à ses connaissances, selon ses expressions; mais il faut bien que l'esprit reçoive aussi quelques notions; il ne peut les produire toutes par sa spontanéité, à l'âge de l'enfant, ni, je crois, même plus tard. On doit reconnaître tous les mérites de la méthode, que l'on a appelée socratique; pourtant, il est impossible de croire qu'on puisse faire utilement une question à un enfant, sans lui avoir préalablement donné non point la réponse même, mais des notions qui lui servent à la former. Aussi Pestalozzi me semble-t-il exagérer beaucoup, lorsqu'il s'écrie : « Ce que je suis, ce que je veux, ce que je dois être, vient de moi; comment mes connaissances n'en viendraient-elles pas aussi (1)? »

Pour résumer sur ce point, Pestalozzi a raison de croire que l'esprit doit à la fois être *forgé* et *meublé*. Il a tort de réduire l'éducation au premier de ces deux éléments du développement intellectuel. Il ne voit dans l'homme qu'une seule chose, sa perfectibilité; or ce point de vue est juste, mais incomplet. C'est ici le lieu d'exposer, malgré ma répugnance, quelques idées personnelles, non pour la périlleuse prétention de produire des conceptions que je crois supérieures à celles que je juge, mais tout autant qu'il le faut pour apprécier convenablement celles-ci; car juger, c'est comparer : il faut bien que j'indique mon point de comparaison.

L'éducation nous vient de la nature, de la société, de la religion. De la nature, en tant qu'être *perfectible;* de la société, en tant qu'être essentiellement *social;* de la religion, en tant qu'être *déchu*. Ce mot est dur; je le crois nécessaire, philosophique, rigoureusement vrai.

L'homme est perfectible; car il est intelligence, et les idées qui la composent ont leur type comme leur développement dans l'infini; car il est amour, et le bonheur et la perfection qu'il cherche sans cesse en s'en rapprochant toujours, sont sans limites; car il est volonté, et cette intelligence et cet amour sont les mobiles supérieurs qui le déterminent librement. Intelligence, amour, volonté, c'est toute son âme, telle que Dieu la créa à sa ressemblance; intelligence pour le connaître, amour pour l'adorer, volonté pour le servir. L'âme n'est pas qu'une faculté passive, qu'une capacité ouverte; c'est une substance active, réelle, dont les idées générales sont l'essence et l'instrument. L'âme, les idées qui la constituent, sont pour l'homme la base de tout développement, le fonds de toute connaissance. La conscience de ces idées doit être sans doute développée. Mais, si obscure qu'elle soit, ce n'est qu'à leur aide que l'homme comprend l'enseignement de

(1) *Wie Gertrud*, 4e lettre *in fine*.....

la société, l'enseignement de la religion, dont la transmission *extérieure* lui est nécessaire.

Ce n'est pas que l'homme ne soit intérieurement et par nature un être religieux. Créé par Dieu, dépendant fatalement par son corps, dont la vie n'est autre chose que la continuité de l'action créatrice, dépendant, mais librement, par sa raison, son cœur et sa volonté, qui trouvent dans leur subordination à Dieu leur grandeur et leur force, l'homme s'élève naturellement jusqu'à la religion qu'il doit à son auteur. Mais la conservation de ces rapports sublimes exige une perfection relative qu'il n'a plus, et qu'il ne dépendrait pas de lui de reconquérir sans l'intervention même de Dieu par une religion positive, avant laquelle il avait complétement perdu la notion même de toute vérité religieuse. Parler ainsi, ce n'est pas seulement parler avec l'Écriture, c'est parler avec l'histoire, parler avec la philosophie.

Sans doute, la perfectibilité implique bien l'imperfection, et l'aptitude de la volonté à choisir librement le bien ou à ne le choisir pas; mais la perfectibilité n'explique pas l'état violent de l'âme, l'existence trop réelle des mauvais penchants natifs par lesquels l'intelligence obscurcie est inclinée à l'ignorance, la puissance d'aimer au désordre, la volonté affaiblie au mal, et la perfectibilité humaine entravée dans son développement. Réparer ce désordre, restituer à l'intelligence, à la volonté, au cœur, qui composent l'essence de l'âme, leurs forces, leur direction bonne, c'est la mission, voulue de Dieu, opérée par Dieu, de la religion; elle rend l'homme capable de toutes les perfections pour lesquelles il était naturellement créé, et peut-être de plus grandes encore.

Mais ni la perfectibilité de l'homme ne peut le rendre apte à découvrir seul, ni la religion n'est destinée à lui révéler, toutes les connaissances dont il a plu à Dieu de composer l'immense part de l'humanité dans la jouissance de la vérité. L'homme est *social;* sans la société, il ne peut ni se perpétuer, ni se suffire, ni s'instruire. La société a reçu le dépôt impérissable de toutes les vérités acquises par le travail et le génie des autres hommes pendant le cours des siècles, et la transmission du seul instrument pour les connaître, le langage; la tradition est la commune mémoire de l'humanité. C'est la société qui compose, enseigne, perpétue cette science de l'histoire, lien du passé avec le présent, qui rapprochant les temps, les espaces et les peuples, est, d'âge en âge, l'archive et la leçon du monde (1). La société possède, sait plus que l'individu; elle ne périt pas, elle conserve, elle amasse; l'individu, pendant sa courte vie, a à recevoir d'elle les connaissances acquises, propriété, et si je puis dire, héritage du genre humain dont il est membre, et l'instrument de toute connaissance, le langage. Il ne se donne pas d'ailleurs sa position dans telle ou telle division des races de la terre;

(1) *Die Weltgeschichte ist das Weltgericht,* dit bien plus fortement Schiller.

et c'est de cette position que dépendent ces circonstances, ces relations d'hommes, de lieux, de temps, de choses, dont les influences combinées agissent si fortement sur la vie, sans que jamais d'ailleurs une de ces influences domine fatalement cette puissance magnifique de l'homme, fonds de sa conscience, source de sa responsabilité, noblesse de sa nature, puissance envers laquelle, pour ainsi parler, Dieu a voulu avoir des égards sublimes, en un mot, sa liberté!

Sa perfectibilité *naturelle* à développer, la tradition *sociale* à recevoir, sa corruption *originelle* à réparer, voilà toute l'éducation de l'homme, et cette éducation commence avec la vie et finit avec elle. Tout système d'éducation qui n'embrasse pas ces trois éléments est incomplet, à moins d'être inconséquent.

Je ne puis ni développer, ni démontrer plus longuement. Mon devoir était seulement d'indiquer en quoi mon point de vue différait, soit de celui de Rousseau, soit surtout de celui de Pestalozzi. Les conséquences de ces différences se présenteront d'elles-mêmes. Pour Rousseau, on sait ce qu'il pense de l'élément religieux; on a retenu ces paroles :... « Il n'y a pas de perversité originelle dans le cœur « humain. Il ne s'y trouve pas un seul vice dont on ne puisse dire comment et par « où il y est entré (1). » Quant à Pestalozzi, nous verrons avec soin le rôle qu'il donne à la religion; remarquons, dès à présent, qu'il semble admettre, au moins par quelques phrases assez embarrassées, la réalité de la déchéance humaine. « La nature essentielle de l'homme, dit-il (2), lui-même dans le vice originel de « son être intime, dans sa chair et son sang, lui-même dans l'entourage du « monde, qui est devant lui et agit sur lui, non comme homogène avec son esprit « et son cœur, mais avec sa chair et son sang, — est pour lui et pour sa substance « humano-divine, précisément ce que sont la terre durcie, le rocher, la pierre, le « sable brûlant et la boue qui nuisent à l'arbre,... sauf la liberté d'écarter ces « obstacles... » Je demande grâce pour ce français, qui n'est que la traduction mot à mot de l'allemand, et d'un allemand fort obscur. Pestalozzi semble reconnaître le principe; mais il sera facile de voir qu'il ne lui donne pas toutes les conséquences que nous y croyons contenues.

Il n'accorde pas non plus, au moins en théorie, comme nous l'avons démontré, assez d'importance à la mesure de ce que reçoit l'individu par l'enseignement de la société. En pratique, cependant, il est bien forcé d'y avoir égard, de *meubler* l'esprit de son élève en même temps que de le *forger*, et de commencer par confier à sa mémoire le langage, qu'à coup sûr sa raison ne comprend pas encore (3).

(1) *Émile*, p. 78.

(2) *Rede an mein Haus*, 1818.

(3) V. *Wie Gertrud*, p. 66; *Ibid.*, p. 56, où il cite ce naïf proverbe suisse : « L'autour et l'aigle même « ne peuvent prendre les œufs des oiseaux dans les nids, lorsqu'il n'en a pas été déposé. »

Convenons du reste, avec lui, que cette partie de l'éducation proprement dite qui consiste à seconder le développement naturel des facultés humaines est la plus importante; celle qui doit au plus haut point préoccuper l'instituteur; car, si l'éducation dure toute la vie, du moins le rôle de l'instituteur ne se continue que pendant les premières années; et lorsque viendra le temps où l'homme prendra la direction et l'enseignement de lui-même, il sera plus important d'avoir augmenté ses forces que ses connaissances, anobli son cœur qu'enrichi sa mémoire; il vaudra mieux, comme le dit Pestalozzi (1) : « Qu'il ait appris à croire en croyant, et « non par la science et la compréhension de ce qui est cru; à penser en pensant, et « non par la connaissance de ce qui est pensé, ou des lois de la pensée; à aimer en « aimant, et non par le savoir de ce qui est aimable; à pouvoir en agissant, et non « en entendant mille discours sur ce que c'est que pouvoir... » En un mot, il faut surtout dégager, diriger et fortifier la *volonté*, qui est le levier et le point d'appui des forces humaines.

II. Pour concevoir un système d'éducation qui suive l'homme dans ses premiers développements, il ne faut rien moins que « pénétrer dans ses profondeurs l'essence de l'intelligence et de l'organisme humain (2), » il faut être philosophe. Comment diriger cette intelligence, sans connaître ses lois, ses besoins, ses facultés? Comment enseigner la manière de fortifier la volonté et de cultiver le cœur, sans avoir étudié ses tendances, ses faiblesses? Comment guider vers la perfection, but final de l'éducation et de la vie, sans avoir une idée de la perfection? Toute opinion sur ce que doit être l'homme suppose une opinion sur ce qu'il est. Erreur de croire que sans la philosophie, j'entends la saine philosophie, on arrive à rien. Un bon traité d'éducation doit donc commencer par des principes certains de philosophie. Or, Pestalozzi n'est pas philosophe, comme il l'avoue simplement (3). Plus sincèrement que Rousseau, portant en lui l'amour de la vérité, pour seule philosophie, et pouvant promettre, sinon la certitude, du moins la bonne foi, il procède par tâtonnements et par cet empirisme, « méthode de toute ma vie, » dit-il.

Quel est le but de l'instruction? Il répond : acquérir *des connaissances* et *des perfections* (*Kenntnisse und Fertigkeiten*). Mais à la manière dont il commente à plusieurs reprises ces mots, il vaut mieux traduire : *des connaissances parfaites;* car il n'a pas en vue les perfections morales, et toute sa méthode est avant tout une méthode d'*instruction*.

Acquérir des connaissances étant le but de l'instruction, quel est le procédé par lequel l'esprit connaît? Question capitale, base de tout le système. Son im-

(1) *Rede an mein Haus*, 1818.

(2) *Ibid.*

(3) *Wie Gertrud*, etc., p. 112 et suiv., édition 1820.

portance est grandie encore par une erreur de Pestalozzi. Il pensait que l'esprit se développe comme le corps par une suite d'accroissements parfaitement continus, et qu'on peut lui présenter les connaissances dans un ordre tel qu'il les acquière par une série de progrès successifs, qui s'engendrent sans s'interrompre ni se contrarier jamais.

Dans la narration qu'il nous a laissée lui-même de sa vie, il raconte qu'un certain M. Glayre lui dit un jour : « Vous voulez donc *mécaniser* l'éducation. » Pestalozzi ne comprenait pas encore bien le français ; il croit que ce mot signifie : *ordonner méthodiquement* l'éducation. L'ironie est pour lui un éloge, une révélation ; dès lors il cherche un système normal d'éducation, une série de principes et d'exercices qui, prenant l'homme à sa naissance, suivant son développement, aidant sa nature, élèvent son être tout entier par un enchaînement sans discontinuité au plus haut degré de perfection et de science qu'il puisse atteindre. De déductions en déductions, d'analyses en analyses, il reconnaît et il proclame comme premier principe de nos connaissances l'*intuition* (*Anschauung*) ; et il formule ces bases :

Tous les objets sont connus par l'esprit au moyen de l'intuition (*Anschauung*).

L'esprit s'élève à cette connaissance par degré, débutant par *des intuitions vagues,* puis passant à *des intuitions déterminées,* de là à des *images claires,* enfin à des *notions précises* (von *dunkeln Anschauungen* zu *bestimmten,* von bestimmten Anschauungen zu *klaren Vorstellungen,* und von klaren Vorstellungen zu *deutlichen Begriffen*).

Sans cesse, il revient à ces idées ; ce sont pour lui des lois, et comme la Genèse des connaissances humaines.

L'intuition ! Ce mot doit nous arrêter ; c'est la grande découverte de Pestalozzi, selon lui-même et selon ses disciples. « Si je me demande : Qu'ai-je fait qui me « soit propre pour les bases fondamentales de l'enseignement humain ? Je me ré- « ponds : J'ai établi le principe dominant et supérieur de l'enseignement, en pro- « clamant l'intuition comme base absolue de toute connaissance (1). »

L'intuition ! On répète ce mot, on le prodigue, on l'admire ; le comprend-on ? Dans ce point d'interrogation, qu'on veuille bien voir l'humilité d'un aveu nécessaire, plutôt que l'impertinence d'une question oiseuse. Je l'avoue, je comprends mal ce que Pestalozzi et ses disciples entendent par le principe d'intuition ; un allemand dirait que l'esprit d'un français ne peut pénétrer la profondeur de ce mot ; on aurait à lui répondre que l'esprit d'un français ne saurait en supporter l'obscurité.

(1) *Wie Gertrud*, etc., p. 272.

Intuition, au sens étymologique, est vue, perception visuelle.

Il se prend quelquefois, dans notre langue, au figuré, pour cet instinct supérieur d'une intelligence élevée, cette pénétration prompte et sûre qui la met en possession d'une vérité, sans la chercher longtemps, la lui faisant contempler tout d'un coup, comme face à face, sans effort, sans hésitation; c'est la première vue du génie. Un grand homme connaît d'intuition une vérité qui ne lui est pas familière, et son intuition ne le trompe pas. Les peuples ont aussi de ces intuitions.

Dans une acception tout opposée, ce mot caractérise cette sagacité d'un esprit ignorant, mais droit, qui le fait penser juste, par un bonheur d'invention souvent infaillible : merveilleuse faculté des femmes. L'homme s'épuise à chercher des vérités, et surtout à déguiser des sentiments, que la femme découvre et sait par *intuition ;* c'est la divination du bon sens.

Est-ce cette intuition qui peut être la source générale de nos connaissances? Pestalozzi ne le prétend assurément pas, et ce sens est d'ailleurs peu philosophique.

« L'intuition, dit M. Blochmann (1), ce n'est pas seulement la perception de « l'image extérieure, mais l'image intérieure qui lui correspond, comme repré- « sentation intellectuelle, et en même temps, *substratum de la notion, Substrat des « Begriffs.* » En d'autres termes, ce n'est pas seulement la perception externe, c'est l'acte de l'intelligence qui connaît l'objet de la perception et l'intelligence elle-même. En sorte que dire : On connaît au moyen de l'intuition, c'est dire : On connaît au moyen de l'intelligence. Je ne le nie pas; mais ce que je nie, c'est que ce soit une découverte.

Tel n'est d'ailleurs assurément pas la signification unique que Pestalozzi attache au mot intuition, dont il fait un si fréquent emploi.

Locke a dit : L'intuition est la connaissance et la science claire des rapports généraux qui unissent deux choses ou deux idées.

Cette définition est très-acceptable; elle convient, je le crois, très-souvent à ce qu'entend notre célèbre maître par intuition. Mais, qu'on veuille bien le remarquer, l'intuition n'est plus dès lors une méthode, c'est un résultat.

Combien plus fréquemment dans ses écrits Pestalozzi emploie ce mot pour désigner la perception externe, l'impression sensible. C'est au pluriel qu'il l'écrit sans cesse : « Il faut s'élever *des intuitions sensibles* à des notions claires..., *les intui- « tions* des sens..., l'intuition de l'a b c. » Qu'on lise tous les exercices si ingénieux fondés sur l'intuition, ce ne sont autre chose que des exercices des sens. Ajoutez

(1) *Heinrich Pestalozzi*, p. 141.

cette phrase bien démonstrative : « L'intuition n'est autre chose que la simple « présence des objets extérieurs devant les sens, et la simple régularisation de « la conscience de leur influence..., » « devant les sens, c'est-à-dire principalement devant les yeux, » continue-t-il plus loin....., et « aussi l'ouïe (1). »

« L'intuition serait donc bien ainsi, écrit M. de Raumer (2), tout ce que l'homme « saisit par la vue et l'ouïe. »

« Intuition, dit M. Diesterweg (3), immédiate intelligence par les sens. »

Et M. Chavannes (4) définit plus nettement : « L'instruction intuitive est celle « qui fait toucher à l'enfant au doigt et à l'œil ce qu'on lui enseigne...; » puis, caractérisant l'effet de ce procédé intellectuel, il ajoute : « Par les exercices intui- « tifs du calcul (*exempli gratiâ*), l'enfant en viendra à s'élever à l'idée abstraite « de quantité. »

En résumé, ce mot d'intuition, ce principe « renommé par tout le monde, » a dans les écrits de Pestalozzi une signification complexe. C'est une faculté, un résultat, un procédé.

Comme faculté, il ne faut y chercher rien autre chose que l'intelligence qui connaît; seulement, en tant qu'elle connaît directement, par une vue claire, distincte, et autrement que par la complaisance d'une mémoire exercée.

Comme résultat, c'est la connaissance claire des rapports généraux des choses et des idées.

Comme procédé, et tous les exercices de Pestalozzi ont ce fondement, c'est la sensation.

De ces trois acceptions, les deux premières sont sans danger comme sans nouveauté. La dernière n'échappe pas à la critique.

La sensation est sans doute le moyen le plus élémentaire de connaître, pour l'enfant surtout; il voit, il distingue, il nomme. Ce procédé est bien celui qu'il emploie. Longtemps il n'en a pas d'autre; il reçoit, il retient des mots, des connaissances, sans que son esprit réagisse à peine sur ce qui lui est confié; mais ce n'est pas ainsi qu'il acquiert des idées; la sensation lui sert plutôt, dirai-je, à vérifier qu'à connaître.

La vue des objets, les *exercices intuitifs du calcul,* ne lui donneront pas l'idée d'unité, de quantité, l'idée de *triangulité*, l'idée de forme ou de nombre, encore

(1) *Wie Gertrud*, etc.
(2) *Geschichte der Pædagogick.*
(3) *Zum Gedæchtniss Heinrich Pestalozzi*, p. 57, 1845.
(4) *Exposé de la Méthode de Pestalozzi*, 1805.

bien moins des idées plus immatérielles, si son esprit ne les renferme déjà. Sa connaissance sera celle de l'animal; il connaîtra des objets vivants ou sensibles, il n'aura pas une idée. Or, qu'a pour but premier l'instruction, selon Pestalozzi lui-même? de dégager, d'augmenter les forces de l'esprit, en telle sorte qu'ayant conscience de lui-même, il *pense*. Penser, qu'est-ce donc? peser, *pensare;* peser, c'est-à-dire comparer; comparer, c'est-à-dire rapprocher d'un type, d'une mesure; ce type, cette mesure, ce sont nos idées générales qui ont elles-mêmes leur type dans l'intelligence divine, ce ne sont pas les objets perçus par les sens (1). Voulez-vous que l'enfant connaisse par leur nom et leur forme beaucoup de choses? servez-vous de ce que vous appelez l'intuition; ce procédé est utile, légitime, que dis-je? il n'y en a pas d'autre. Voulez-vous qu'il pense, quand il en sera devenu bientôt capable? ne craignez pas d'exercer son esprit en le laissant opérer sur des idées ou sur des signes purement intellectuels, comme des quantités. Vainement d'ailleurs prétendrez-vous arriver successivement à une instruction complète sans autre mode que l'intuition; dès le second pas vous l'abandonnez. Avec des barres (et l'on remarquera que je ne prends pour exemple que des idées sensibles), avec des barres, votre élève a compris les combinaisons des nombres, de manière à effectuer d'une façon remarquable les calculs les plus compliqués. Au moment où il les fait de mémoire, a-t-il présentes, devant son esprit qui opère, vos barres? J'en doute; il se livre à une opération purement intellectuelle. Votre élève voit un arbre, il entend le mot arbre; quand le saura-t-il bien? quand il n'aura plus besoin de la vue d'un arbre pour se rappeler l'objet en prononçant le nom, c'est-à-dire quand l'intuition lui sera inutile. Je ne prétends pas pour cela qu'elle ne lui aura pas servi pour apprendre; et voici mes conclusions :

La méthode de l'intuition est-elle bonne? oui; nécessaire? oui; suffisante? non. L'emploi en est-il une découverte? Non, car on ne peut s'en passer et on ne s'en passe pas. Qu'y a-t-il de nouveau et de louable? d'avoir facilité les premiers pas de l'esprit, en mieux montrant le rôle de l'intuition; quoi de curieux? d'en avoir ingénieusement, comme nous allons le voir, multiplié les moyens et les usages; quoi de mauvais? d'avoir prétendu en faire un principe exclusif; d'avoir voulu l'appliquer dans tout le cours de l'instruction.

III. Ce point fondamental étant suffisamment (et peut-être un peu trop longuement) défini, nous pouvons continuer l'exposition critique de la méthode.

Étant admis au point de vue de Pestalozzi, que l'intuition est le procédé primitif, élémentaire, d'acquisition de nos connaissances, quels sont les objets qui se pré-

(1) Telle est, en trop peu de mots, la doctrine de la plus grande école spiritualiste, celle de Platon et de saint Augustin, de Bossuet, de Descartes, de Leibnitz (V. le *Mémoire*, couronné par l'Institut, *sur le Cartésianisme*, par M. Bordas-Desmoulin, et ses *Mélanges*).

sentent les premiers à l'intuition, quels sont ceux par lesquels il faut commencer l'instruction de l'enfant, sitôt que l'heure est venue où sa raison grandie devient digne et capable de la vérité?

L'intuition n'étant que la perception des sens, et la perception par les sens étant d'autant plus parfaite que les objets qui les frappent sont plus rapprochés d'eux, c'est par la connaissance des objets les plus voisins de lui qu'il faut inaugurer l'entendement de l'enfant. Or, quel est l'objet le plus à sa portée, et, pour ainsi parler, *à son point ?* c'est son propre corps. Il faut que la mère apprenne d'abord à l'enfant à connaître les différentes parties de son corps. C'est, à cette question, la réponse de Pestalozzi (1). Elle n'est pas extrêmement heureuse. Disons simplement que notre corps n'est assurément pas, de tous les objets de la nature, celui que nous connaissons le mieux. L'étude sera donc très-difficile, ou très-incomplète. Est-il besoin d'ajouter qu'il pourra être très-embarrassant pour la mère, sous plus d'un rapport, de guider son enfant dans cette étude?

Au reste, Pestalozzi ne veut faire connaître à l'enfant les diverses parties de son corps que pour l'habituer à connaître ensuite tous les autres objets, leurs rapports et leurs distinctions; mais il tient à ce que cette suite d'études commence par une vue claire et complète, afin que l'enfant soit accoutumé à ne jamais passer d'un premier objet à un second, sans que le premier soit parfaitement connu; loi fondamentale de toute instruction sérieuse.

Mais, dans l'enfance, cette loi peut-elle être appliquée? Tous les objets se présentent à la fois aux yeux du nouveau-venu dans la création, et sa première connaissance, semblable d'ailleurs à toute première notion de l'intelligence, est, si l'on peut se servir de cette expression, une synthèse obscure; l'analyse vient ensuite, et dans l'esprit supérieur, suit une synthèse claire et complète, à laquelle la médiocrité n'atteint pas. Laissez l'enfant recevoir l'impression de tous les objets qui le frappent à la fois; tâchez seulement qu'il les distingue, et la nature est toute-puissante pour vous y aider. « Les premiers mouvements naturels de l'homme, dit « Rousseau (2), étant de se mesurer avec tout ce qui l'environne, et d'éprouver « dans chaque objet qu'il aperçoit les qualités sensibles qui peuvent se rapporter « à lui, sa première étude est une sorte de physique expérimentale relative à sa « propre conservation. » Mais n'y aurait-il pas entre les objets des rapports généraux et simples, sous lesquels on les détermine et par lesquels on les distingue? Quels sont ces rapports?

Cette question occupa vivement Pestalozzi. Après des peines infinies, il crut avoir trouvé une solution nouvelle complète, en proclamant cette loi :

(1) *Wie Gertrud*, etc.

(2) *Émile*, p. 124.

Le nom, la forme, le nombre, sont les trois éléments nécessaires de tout objet; les caractères, par lesquels ils se différencient ou se rapprochent, les attributs saillants que l'esprit saisit tout d'abord en eux.

Le langage ou la science des noms, la géométrie ou la science des formes, l'arithmétique ou la science des nombres, sont donc les connaissances primordiales de l'homme. A la géométrie, divisée en science des formes et science de l'espace, se rattache le *dessin ;* l'imitation des lignes et des figures suit immédiatement leur vue. Du dessin dépend l'*écriture*, qui n'en est qu'une forme et la copie de figures particulières.

L'arithmétique est l'instrument particulièrement destiné à augmenter les forces de l'esprit, dont le développement doit être proportionnel comme simultané à l'acquisition des connaissances qu'on lui présente.

Le langage étant nécessaire pour tout le reste, son étude est le début de toute instruction; sa connaissance est la première pierre de l'édifice des connaissances.

Au langage viennent se rattacher toutes les sciences qui ne peuvent être rangées sous le chef de l'arithmétique ou de la géométrie.

Nous pénétrons dans la pratique même de la méthode; quelques mots avant de continuer.

Assurément, il y a dans cette manière dont Pestalozzi subordonne aux principes qu'il a une fois admis, tous les ordres de connaissances, il y a dans l'enchaînement qu'il établit entre elles, quelque chose de très-ingénieux; mais toute la solidité dépend de la fixité des premiers anneaux, et cette fixité n'existe pas entièrement; les principes sont incomplets.

Voir, distinguer, appeler, ce sont bien là, en quelque sorte, les trois premiers pas de l'esprit de l'enfant; montrer, nommer, c'est bien le rôle du maître. Et qu'on le remarque, avec Pestalozzi lui-même (*Wie Gertrud,* 210), les traditions sacrées de la Genèse nous font voir cette première leçon donnée à l'homme par le Maître souverain, Dieu même, *montrant* et *nommant* à Adam les objets et les animaux (1). Mais ce n'est pas à cette première leçon élémentaire que peuvent se relier toute la série des connaissances humaines, et les détails un peu arides qui vont suivre, le prouveront.

Cette grande loi de l'intuition, qu'est-elle devenue? Elle domine sans doute la science des formes; mais les nombres, mais les mots, est-ce par l'intuition que nous les connaissons ?

(1) *Genèse*, chap. XI, v. 19-20; livre étonnant dont, en d'autres sujets plus encore qu'en celui-ci, quelques paroles contiennent tout ce que la science apporte, après six mille ans, de plus nouveau, à l'humanité !

Nous verrons tous les efforts habiles que fait Pestalozzi pour se sauver de cette inconséquence. Admettons que l'intuition reste le principe des sciences des noms, des formes et des nombres, pourquoi choisir ces trois éléments, à l'exclusion de tous autres, comme caractères distinctifs, essentiels des objets? « C'est, répondit-il « que tous les objets indistinctement possèdent ces caractères; pour toutes les au- « tres qualités que les sens peuvent percevoir, elles ne sont pas communes à tous « les objets; les uns possèdent celles-ci, les autres celles-là. » Eh quoi! n'est-il pas d'autres qualités essentielles des objets, la couleur, ou l'odeur, ou la saveur, mais surtout la matière? Voici deux boules, l'une de bois, l'autre d'or; leur nom est le même, boule; leur forme, la même, sphérique; leur nombre, le même, un; comment l'enfant les distinguera-t-il, si l'on n'ajoute que l'une est d'or, l'autre de bois? Mais tous les objets n'ont pas la même matière... Ont-ils donc le même nom, la même forme, le même nombre? Il y a là une confusion délicate à saisir. Vous réunissez les objets sous les rapports du nom, de la forme, du nombre, non parce qu'ils ont tous la *même* forme, le *même* nom, le *même* nombre, mais parce que tous ils ont *une* forme, *un* nom, *un* nombre; semblablement, tous les objets n'ont pas tous une matière, une couleur, etc., *communes*, mais ils ont cela de *commun*, d'avoir tous une matière, une couleur, etc.; et tous ces caractères sont nécessaires pour connaître et distinguer les objets. Pourquoi n'en point tenir compte?

Ajoutons que si le nombre, la forme, sont des qualités, des éléments de l'objet, le *nom* ne peut être ainsi considéré, à moins de confondre le signe et l'objet signifié. Nous aurons lieu de remarquer que cette méprise n'est que trop réelle.

Quoi qu'il en soit, il est temps d'aborder, dans leurs détails, les méthodes pratiques de Pestalozzi pour enseigner la science des noms, des formes, des nombres.

III. — LANGAGE.

> Nous n'apprenons pas plus à parler par les lois de la grammaire, que nous n'apprenons à marcher par les lois de l'équilibre.
>
> (BERNARDIN DE SAINT-PIERRE.)

Il est assez malaisé de préciser la méthode de Pestalozzi pour l'enseignement du langage, à cause des modifications qu'il y apporta si souvent. La méthode pratiquée à Burgdorf et celle pratiquée à Yverdun diffèrent sensiblement; que faire? les exposer toutes deux.

L'une et l'autre ont pour premier degré l'enseignement de la mère. C'est elle qui est la première maîtresse de son enfant; elle commence par lui apprendre le langage, et, pour qu'elle le fasse avec profit, avec suite, Pestalozzi lui donne pour guide le *Livre des Mères*, dont il a déjà été question.

La mère ! il semble doux de prononcer ce nom d'amour, lorsque, dans un écrit sur l'éducation des enfants, il est à peine intervenu encore; mais nous réservons à dessein, pour le mieux exposer à part, le rôle que Pestalozzi donne aux mères; cette partie de ses idées est sa gloire...... Qu'on veuille bien poursuivre, et se borner ici à savoir en quoi la mère doit contribuer à l'instruction de son enfant, pour l'initier au plus difficile des arts, celui d'apprendre à parler.

La mère, suivant pas à pas le *Livre des Mères*, préparera son enfant aux trois degrés de l'étude du langage, que Pestalozzi divise ainsi :

1° Étude des *tons*, *Tonlehre :* il vaut mieux dire, en français, étude des *sons*.

Sans s'occuper des mots que l'enfant nouveau-né ne peut comprendre, ou des lettres qui ne répondent à rien dans son esprit, la mère habituera l'oreille de l'enfant à entendre, et sa bouche à articuler, par imitation, des sons : ba, ba, da, da, co, co, etc. Ce seront les chants dont elle charmera, en le berçant, le nouveau-venu dans la vie. « On ne saurait croire, dit Pestalozzi, combien cela a de charme « pour les enfants. » « N'y aura-t-il pas plutôt, dit M. de Raumer, de quoi faire fuir « son ange gardien ? »

Remarquons ici que c'est par ce premier degré, les *sons*, que Pestalozzi rattache à l'intuition l'étude du langage, qui débute ainsi par la pure perception de l'ouïe.

Dès que l'enfant saura articuler, la mère commencera avec lui le second degré :

2° Étude des *mots*, ou mieux des *Noms*, *Wortlehre*, oder vielmehr *Namenlehre*.

Cette étude consiste dans une série d'exercices par lesquels la mère fait connaître à son enfant, d'abord, comme nous l'avons vu, les diverses parties de son corps, puis les autres objets qui frappent ses sens.

Pestalozzi a préparé une suite de dix exercices sur la connaissance du corps ; on peut en lire le détail dans M. Chavannes (1). Il y avait joint des *tableaux d'intuition*, auxquels il paraît avoir renoncé ensuite (2).

Dans le premier exercice, l'enfant apprend à indiquer, à nommer les diverses parties de son corps, dans toutes ses subdivisions les plus minutieuses;

Dans le deuxième, l'enfant indique leur situation respective;

Dans le troisième, leurs relations : la tête est une partie du corps, le visage de la tête, les yeux du visage, les paupières des yeux, etc.;

Dans le quatrième, on lui montre quelles sont les parties qui sont doubles, simples, triples, etc.;

Dans le cinquième, on lui apprend à nommer les particularités de chacune : les yeux sont mobiles, humides, etc.;

(1) *Exposé*, p. 16 et suiv.

(1) *Wie Gertrud*, édition citée, p. 124, note.

Dans le sixième, il rapproche celles qui ont des particularités communes;
Dans le septième, l'enfant apprend à remarquer les fonctions de chaque partie;
Dans le huitième, les précautions qu'il faut prendre pour les conserver;
Dans le neuvième, les diverses utilités que présentent les différentes propriétés des parties de son corps qui lui sont connues;
Dans le dixième, l'enfant rassemble et décrit tout ce qu'il a appris.

Plus tard Pestalozzi ajoute à ces exercices, d'autres exercices sur les autres objets que les parties du corps. Leur ensemble forme un vocabulaire abrégé de toutes les sciences. La mère apprend aussi à son enfant à connaître, non-seulement des objets, mais des actions, leur but, leur utilité, leur danger, etc., et l'initie au troisième degré,

3° *Sprachlehre*, étude du langage.

L'enfant, arrivé à ce degré, ne se borne plus à ne prononcer que des mots, il unit des propositions, il émet des idées, il parle. Compléter l'étude du langage, est l'ouvrage du maître.

Voilà quelle méthode on suivait à Burgdorf:

On reprenait les trois degrés que nous venons de parcourir. On rompait, si je puis me servir de ce terme, l'enfant aux exercices des *sons;* mais il n'apprenait plus seulement des sons, on lui faisait prononcer des syllabes, bab, dad, cha, ach, dro, plon. C'était en même temps le premier degré de l'étude future de l'épellation. Pestalozzi ne voulait pas que l'enfant commençât par des lettres; comment comprendra-t-il que *bé a* ne fait pas *béa*, mais *ba;* que *pé el o en* ne fait pas *péeloen,* mais *plon?* Au contraire, avec l'habitude des syllabes, il arrivera de suite aux mots, et facilement les décomposera plus tard (1).

C'est aussi sur l'étude des tons que Pestalozzi voulait fonder les premiers éléments de la musique, comme il ne fait que l'indiquer dans le même ouvrage où nous empruntons presque tous ces détails. (*Wie Gertrud,* p. 130.)

Le maître de langue, passant au second degré, l'étude des *mots,* apprendra à son élève, par une série d'exercices, tous les noms des objets les plus importants « de « l'histoire naturelle, de l'histoire, de la géographie de tous les États et des rap- « ports des hommes. »

(1) J'ai vu à Berlin, dans l'excellente Realschule, dirigée par M. Herter, apprendre non plus les sons, mais seulement les articulations; on ne dit plus, comme nos grand'mères nous ont appris : *pé el a,* PLA; on ne dit plus, même en une seule fois, avec Pestalozzi : *pla.* On dit : *pppp..... llll..... a;* et c'est chose assez plaisante d'entendre les enfants, tous ensemble, au lieu de prononcer, souffler, siffler, aspirer, grincer, etc., selon qu'il s'agit de *chhhh.....*, de *ssss.....*, de *hhhh.....*, de *rrrr......* Ce n'est pas là une grande découverte, et si elle n'empêche pas les enfants d'apprendre à parler, je ne pense pas qu'elle les y aide merveilleusement; je puis me tromper, je n'ai pas le génie de l'alphabet.

Ici commencera aussi la lecture, et, à la fois, le dessin, l'écriture. Les deux éléments du nombre et de la forme se joignent avec celui du nom. L'enfant, en nommant les objets, les distingue, acquiert l'idée de leur quantité ; pour les nommer, il les voit ; les voyant, il apprécie leurs formes ; appréciant ces formes, il les imite ; on lui montre, en même temps, la forme du nom, si l'on peut ainsi parler, c'est-à-dire le nom écrit, comme un objet sensible ; le voyant, il le nomme, c'est-à-dire il prononce le nom, à la vue des signes d'écriture qui l'expriment ; il en distingue les parties, c'est-à-dire il épèle ; il en reproduit la forme, c'est-à-dire il écrit. Il n'est pas plus difficile pour l'enfant de reproduire un *o* que la forme ronde d'une boule ; l'écriture, c'est un objet visible : le dessiner, c'est écrire.

Suit le troisième degré, l'étude du langage, *sprachlehre*, « dont le but est de nous « conduire d'obscures intuitions à de claires notions. (Ibid.) » Qu'on nous permette ce terme : l'esprit de l'enfant est devenu un *dictionnaire* de noms ; il faut, au nom, joindre la définition, afin qu'il devienne un dictionnaire complet, raisonné.

Pour cela, Pestalozzi habitue ses élèves à nommer, à la vue d'un objet donné, toutes ses qualités et particularités ; il en donne cet exemple : *aal*, anguille ; les élèves doivent ajouter : glissante, vermiforme, etc. Il leur fait parcourir ensuite un vaste vocabulaire de mots rangés sous cinq rubriques : *géographie*, *histoire*, *étude de la nature*, *histoire naturelle* (1), *anthropologie*.

Chacune de ces rubriques est partagée en quarante divisions, ce qui fait un total de deux cents divisions. Il faut que les enfants acquièrent de toutes une connaissance non-seulement *alphabétique*, mais *scientifique*, *imperdable* (*wissenschaftliche*, *unvergessliche*), car cette étude n'est rien autre que la clef de toutes les études (sauf celles qui se rattachent au calcul, et à la forme, comme nous allons le voir) ; c'est la mine commune des matériaux de la science.

Pour faire toucher au doigt la manière dont Pestalozzi prétend enseigner toutes les sciences au moyen de la connaissance de tous les mots qui en désignent les objets, il est curieux de donner l'exemple qu'il en propose lui-même pour la géographie. L'apprend-on avec des cartes, avec des sphères? Nullement, mais avec des chiffres et des mots, ainsi qu'il suit :

Une des subdivisions de l'Europe, est l'Allemagne ; elle est divisée en dix cercles ; les élèves doivent savoir imperturbablement le nom de ces dix cercles, en y joignant son numéro d'ordre, 1, 2, 3, 4....... Puis, toutes les villes d'Allemagne sont rangées en ordre alphabétique, et chaque nom suivi du numéro correspondant au cercle dont la ville fait partie :

Aachen 8,
Aalen 3,
Abenberg 4, etc., etc.

(1) *Naturlehre, Naturgeschichte,* ces deux mots sont difficiles à distinguer.

Lorsque l'enfant sait cette liste alphabétique, il sait en même temps que :

Aachen est dans le cercle de Westphalie,
Abenberg dans le cercle de Franconie, etc., etc.

Ces exercices ne sont pas les derniers. Je ne crois pas qu'à Burgdorf on allât plus loin, si je m'en rapporte à la narration de M. Ramsauer, qui y fut élève. Toutefois, le livre *Wie Gertrud* contient d'autres exercices, plus avancés, qui étaient certainement enseignés à Yverdun (1), et qu'il faut exposer, en y ajoutant les exercices plus élémentaires, qui, comme nous l'avons dit, sont modifiés, et font de la méthode de Burgdorf et de celle d'Yverdun deux méthodes assez distinctes :

On distinguait, dans le cours de langue, deux parties, deux points de vue : l'*intérieur* ou le fond du langage, la signification ou le vrai sens des mots ; — l'*extérieur* ou le *matériel* et la *forme* du langage, qui comprend les signes des choses et des idées, la manière de les employer.

Cette division me paraît passablement obscure ; je crois pouvoir la changer en celle-ci : science des *mots*, ou des signes employés pour représenter les choses ou les idées ; — science des *définitions*, ou des rapports entre les mots et les idées ou les choses que ces mots représentent.

La partie qui concerne l'*intérieur* ou le fond du langage se divise en six degrés :

1er degré. L'enfant désigne et nomme les objets.
2e degré. Il forme quelques propositions simples.
3e degré. Il apprécie et nomme les *qualités*, *actions* et *rapports* des choses :

1° *Qualités*, quatre exercices : il désigne les qualités en les voyant ; — rapproche plusieurs objets ayant une qualité commune ; — plusieurs qualités dans un même objet ; — remarque le sens avec lequel il a perçu telle ou telle qualité. — C'est l'étude et la définition des *adjectifs*.

2° *Actions* ou *fonctions* des êtres ou des choses, quatre exercices correspondants : nommer les actions ou fonctions en les voyant exécuter ; — rapprocher plusieurs êtres ou instruments par leurs actions ou fonctions ; — rapprocher les actions ou fonctions d'un même être ou instrument ; — déterminer les organes ou instruments qui exécutent telle action ou fonction. — C'est l'étude et la définition des *verbes*.

3° *Rapports* simples des objets, trois exercices : distinguer, nommer ces rapports ; — chercher plusieurs objets qui aient un même rapport ; — chercher plusieurs rapports d'un même objet. — C'est l'étude et la définition des *prépositions*.

(1) Ils étaient enseignés, pour le français, par un instituteur estimé, M. Boniface. (V. *Journal d'Éducation* de 1817, Lettre de M. Jullien.)

4ᵉ degré. L'enfant considère les *objets composés* dans leur ensemble et dans leurs parties.

Trois exercices : nommer, distinguer toutes les parties d'un entier connu ; — étant données les parties, désigner l'entier auquel elles appartiennent ; — nommer des objets auxquels une même partie est commune, et réciproquement.

5ᵉ degré. L'enfant apprend à connaître les noms *génériques* et *collectifs;* il généralise ses intuitions et ses connaissances.

Trois exercices : ranger divers objets ou êtres sous un nom collectif, par leurs ressemblances ; — le nom collectif étant donné, désigner tous les objets qu'il comprend ; — désigner les différents noms que reçoit un même être ou objet, selon ses diverses relations.

Mêmes exercices sur les noms collectifs qui désignent des qualités, actions ou rapports.

6ᵉ et dernier degré. Rapports généraux exprimés par les mots : *être, avoir, faire.*

On commence par les rapports de l'*avoir,* bien que l'idée de l'*être* soit la base de tout jugement ; mais il est judicieux de dire que l'enfant est plutôt frappé des rapports de l'*avoir* que de ceux de l'*être,* de ce qu'il a que de ce qu'il est.

Cinq exercices : rapports exprimés par le verbe *avoir,* relativement au *nombre :* la colombe a un bec, deux pattes, etc. ; — relativement aux *qualités :* la colombe a un bec petit,..... plus petit que la cigogne, etc. ; — relativement au *temps :* l'amandier a des fleurs au printemps ; — relativement au *lieu :* l'Allemagne a une position centrale dans l'Europe. — Enfin, rapports *moraux* des objets avec l'homme, compris sous cinq subdivisions : possibilité, on *peut* avoir ; — nécessité, il *faut* avoir ; — volonté, on *veut* avoir ; — droit, on a le *droit* d'avoir ; — devoir, on *doit* avoir.

Exercices correspondants sur les rapports généraux exprimés par les mots *être* et *faire.*

Tel est l'ensemble des exercices de langage. Ajoutons seulement qu'à chacun correspond un exercice réciproque, où le maître, au lieu d'enseigner, interroge, transforme la solution en question, provoque la réponse au lieu de la fournir. On propose à l'enfant des sortes de problèmes : La .... a un .... plus petit que la ...., et l'enfant de compléter, en disant indifféremment : La colombe a un bec plus petit que la cigogne ; — ou : La Suisse a un territoire plus petit que l'Allemagne ; — ou : La fraise a un fruit plus petit que la poire, etc., etc.

Voici un mot. Combien de lettres dans ce mot ? Comment la première sonne-t-elle avec la seconde, les trois premières avec la quatrième, etc., etc. ?

Sur cette méthode, remarquable à bien des égards, d'enseigner le langage,

nous aurons plus d'une observation critique, comme plus d'un éloge à formuler. Nous ajournons les unes et les autres pour deux motifs : il vaut mieux ne pas interrompre, dans leurs relations coordonnées, l'exposition des autres parties de la méthode; en outre, nos observations majeures seront générales et non pas spéciales seulement au langage.

IV. — FORME.

J'ai dirigé des enfants par ces principes, ... et le résultat n'est rien moins qu'extraordinaire, indicible.
(PESTALOZZI, *Wie Gertrud.*)

La vue étant le sens par lequel l'enfant prend tout d'abord possession du domaine de la création au milieu duquel il vient de naître, la connaissance des objets visibles est la première notion acquise de sa jeune intelligence. Le premier devoir de l'instituteur ou de la mère, pour qu'il n'entre rien d'incomplet et de confus dans cet entendement dont ils ont la mission de diriger les admirables progrès, est donc de procurer à l'enfant une perception claire des objets, et après les lui avoir nommés, de lui apprendre à les reconnaître par ce qu'ils ont de plus apparent et de plus distinctif, leurs formes et dimensions.

Pestalozzi a composé, dans ce but, les *exercices intuitifs des formes.*

Toujours préoccupé de l'idée du développement successif et régulier de l'esprit, et de la possibilité de découvrir comme de suivre la marche même de la nature dans ce développement, il conçut un A B C de l'intuition, comme un A B C du langage. Les objets se composent, en effet, de la combinaison variée d'un petit nombre de formes simples, comme les mots de la combinaison d'un petit nombre de lettres, comme les quantités de la combinaison de l'unité ou de ses divisions. Est-il une figure, simple, et dont les combinaisons soient infinies, qui puisse servir en quelque sorte d'*unité de forme ?* Pestalozzi répond : Cette figure est le *carré,* que l'on peut décomposer en lignes, angles, triangles, etc., et comparer à toutes les autres figures *planes* de plusieurs côtés, sur lequel on peut élever toutes les figures *dans l'espace.*

C'est en partant de cette base qu'il composa ses premiers exercices intuitifs des rapports des formes. Mais il sentit bientôt la nécessité de commencer par des exercices plus élémentaires encore. Parler à l'enfant de carré, de lignes, c'était d'ailleurs ne pas se servir précisément de l'intuition; car la nature, dans l'infinie variété de formes par laquelle le Créateur a diversifié les objets, ne présente presque jamais les lignes simples et régulières (1); comme s'il Lui avait plu de manifester

(1) Je veux surtout parler des objets les plus ordinaires; je n'ignore pas que les *mouvements*, sinon

à quel point il était affranchi, dans sa toute-puissante liberté, de toute règle fixe, ou de tout plan immutable, et de témoigner qu'à Lui seul appartenait de produire l'ordre dans la diversité, et l'harmonie dans la dissemblance !

Pestalozzi attribue à la mère le premier enseignement des formes, comme il lui avait attribué celui du langage, et le premier degré de cet enseignement est le même.

La mère fait voir à son enfant les objets, et les lui nomme.

Il remarque qu'ils sont dissemblables, selon la diversité de leurs proportions, ou des contours qui constituent leurs formes;

Il apprend à reconnaître que ces contours sont toujours les mêmes lignes, diversement combinées;

Le maître (ou la mère encore) familiarise l'élève avec les diverses lignes, — la ligne droite, ses positions, perpendiculaire, oblique, etc.; — puis plusieurs lignes, parallèles, se coupant; — les angles formés par leurs intersections; — puis les figures formées par les angles, le triangle, enfin le carré. — De même pour la ligne courbe, les arcs, enfin le cercle.

L'enfant doit, avant d'aller plus loin, connaître imperturbablement tous ces premiers degrés; savoir nommer les lignes, les employer, les disposer, les combiner, comme il fait des syllabes, comme nous verrons qu'il fait des nombres.

Il passe alors à une suite fort compliquée d'exercices sur le carré et le cercle, leurs compositions et décompositions, leurs parties et les figures dont ils sont partie, les figures qui s'en rapprochent, puis leurs rapports avec toutes ces figures.

Suit bientôt ce que l'on appelle la *géométrie dans l'espace;* les figures, les corps construits sur le carré ou sur les autres figures planes, la sphère, tous les rapports de dimensions, de ressemblance, d'éléments, etc., de ces parties.

Tous ces exercices ont lieu au moyen de figures et de corps en relief, et de tableaux ingénieusement disposés. On peut en voir l'abrégé dans l'exposé de M. Chavannes, déjà cité. Il serait trop long de les reproduire ici, tableaux et exercices. Si l'on pensait qu'en outre, pour les juger dans tous leurs détails, il manquerait peut-être à celui qui a entrepris ce travail des connaissances spéciales suffisantes, on ne se tromperait pas d'ailleurs entièrement; cet aveu est préférable à un emprunt malhonnête et servile du jugement d'autres critiques.....

Mais ce n'est pas là que se bornent les exercices intuitifs des formes. En voyant

les formes, suivent des lignes régulières; que les astres, que le niveau de l'eau, la ligne de l'horizon, etc., apparaissent aux yeux sous des lignes simples; mais dans quel fruit, dans quel arbre, dans quel animal trouver la ligne droite, l'angle droit, le carré, etc.? Or ces objets sont ceux qui sont présentés à la première expérience de l'enfant.

les objets, l'enfant est naturellement incliné à les imiter, et, s'il y parvient, combien la connaissance qu'il en aura sera plus parfaite ! car on ne connaît bien une action qu'après l'avoir faite, un mot qu'après l'avoir prononcé, un objet qu'après l'avoir reproduit, une idée même qu'après l'avoir exprimée : il semble que l'homme ne possède bien que les connaissances qu'il a ainsi jetées dans son propre moule. Cette simple et profonde remarque conduit Pestalozzi à unir le *dessin linéaire* à l'étude intuitive des formes. L'enfant, en voyant la ligne, l'imite sur une ardoise ; d'abord il fait un trait tout de travers, puis un peu mieux, puis bien, enfin il n'y manque rien ; de la ligne il passe à ses combinaisons, et à l'étude progressive que nous avons indiquée correspondent des exercices progressifs de dessin. Rien n'est plus ingénieux que cette méthode. On sent d'ailleurs combien est heureux l'emploi du carré, considéré comme unité de forme, appliqué au dessin ; on sait l'emploi qu'en font les dessinateurs pour conserver aux objets leurs proportions comparées, pour copier en changeant l'échelle, etc.

Pestalozzi pousse plus loin encore les applications de cette méthode, chef-d'œuvre de sa sagacité.

L'écriture n'est qu'une forme du dessin linéaire ; en voyant un mot écrit, l'enfant peut le reproduire aussi bien qu'une figure dessinée. Les lettres ne sont toujours, après tout, que des lignes droites, courbes ou sinueuses.

Dès lors, à l'inverse de toutes les méthodes, de toutes, excepté de la nature, Pestalozzi fait précéder l'enseignement de l'écriture par celui du dessin linéaire. Il a composé aussi pour cette nouvelle connaissance des exercices successifs que nous ne reproduirons pas. Comme ceux du langage, des formes, du dessin, ils sont gradués, simples, puis composés, multiples ; on aurait tort de les trouver trop nombreux, et de croire qu'ils asservissent les enfants, qui ne peuvent s'affranchir de ces sortes de lisières intellectuelles. C'est l'échafaudage qui soutient l'édifice ; la construction une fois élevée, l'échafaud tombe, l'édifice reste dans sa durable solidité.

Lorsque l'écriture précède le dessin, la main de l'enfant, forcée de reproduire des contours irréguliers, qui pour lui ne répondent à rien, se gâte, et trace d'incorrects caractères ; en intervertissant, la main, déjà habituée à tracer des contours réguliers, écrit promptement, écrit correctement. Ce n'est pas tout : la différence entre le son phonique et le signe graphique du mot, trompe l'enfant qui n'apprend qu'à grand'peine une des plus tyranniques inventions de l'homme, l'orthographe. Qu'il soit au contraire habitué à considérer un mot écrit comme une figure qu'il a à imiter exactement, il reproduit dès lors sans efforts l'orthographe, et en prend l'habitude presque sans s'en être aperçu.

Le mot écrit étant un objet pour l'enfant, il cherche à en comparer les parties,

selon qu'il a été accoutumé de le faire. Il les divise, les subdivise, apprend à les nommer. Qu'est-ce que cette opération? C'est l'épellation, à laquelle il est ainsi amené naturellement, sans difficulté.

Ajoutons un détail auquel Pestalozzi attache de l'importance : l'enfant est d'abord exercé à écrire sur l'ardoise avant de se servir de la plume. A-t-il mal écrit? on peut ainsi effacer chaque faute qu'il fait sans recourir à ces ratures, à ces surcharges, dont le nombre va toujours croissant de la première à la dernière page dans les cahiers des écoliers. A-t-il bien écrit? on n'en efface pas moins (1), afin qu'il ne s'habitue pas à être trop orgueilleux de ce qu'il fait, et plus fier en signant de ses ambitieux paraphes une bonne page d'écriture, que Raphaël en donnant le dernier coup de pinceau à une toile immortelle. Avec la plume, l'écolier apprend seulement à diminuer les caractères, une fois qu'il les sait correctement tracer.

De la même source, l'intuition des formes, nous venons ainsi de voir sortir la géométrie élémentaire, le dessin, l'écriture, l'orthographe, l'épellation; nous allons trouver cette même intuition, au début de l'étude des *nombres*.

V. — NOMBRE.

> De tous les raisonnements abstraits, ceux qui se font par le moyen de l'arithmétique sont les plus faciles et par conséquent les premiers dont l'esprit est ordinairement capable, ou auxquels il s'accoutume plus aisément.
> (LOCKE, *Éducation des Enfants*.)

> C'est à tort que l'on a regardé les mathématiques comme la clef de toutes les connaissances humaines...
> (Le P. GIRARD.)

« Le mot, la forme, dit Pestalozzi (2), portent en eux de bien des manières le « germe de l'erreur, de l'illusion; le nombre, jamais; lui seul, il conduit à des « résultats infaillibles; et s'il en est de même de l'art de mesurer, ce n'est que « par son union avec l'art de compter; il n'est infaillible qu'en tant qu'il compte.

« Si ce moyen d'enseignement, celui qui atteint le plus sûrement le but de « toute instruction, à savoir : donner des *notions claires* (*deutlichen Begriffe*), si « ce moyen doit être ainsi considéré comme le plus efficace de tous, il n'est pas « moins manifeste..... qu'il doit, pour cela, être présenté sous des formes qui

(1) *Wie Gertrud, etc.*
(2) *Wie Gertrud*, p. 184.

« produisent tous les avantages que peut assurer une profonde psychologie, et la « connaissance compréhensive de toutes les lois immutables du mécanisme phy- « sique..... » Ainsi, notre célèbre maître regarde l'étude des nombres comme le plus efficace de tous les moyens d'instruction, mais à condition qu'elle soit faite selon une certaine méthode. Cette méthode, quelle est-elle ?

Un et un font deux, un de deux reste un. Toute l'arithmétique est dans cette formule. En effet, tout nombre n'est qu'une abréviation d'un certain nombre de fois l'unité; toute opération, que l'addition d'un certain nombre de fois l'unité à elle-même, ou la soustraction d'un certain nombre de fois l'unité d'elle-même, ou la multiplication d'un certain nombre de fois l'unité par elle-même ou ses composés, ou la division d'un certain nombre de fois l'unité par elle-même ou ses composés, ou le fractionnement de l'unité, etc.

Si l'esprit était parfaitement familier avec tous les rapports de l'unité et de ses combinaisons, les opérations seraient toutes faciles; mais au moment où on prononce deux nombres, on n'a pas du tout présent à l'esprit leur rapport réel avec l'unité, qui est leur commune mesure, et par suite leur rapport entre eux. En « sorte que le premier moyen d'atteindre des notions claires est lui-même abaissé « à un jeu de notre mémoire et de notre imagination, et rendu inefficace pour son « but essentiel (Ibid.). »

Afin que l'enfant comprenne parfaitement l'unité et le mécanisme de ses combinaisons, il faut qu'il en rattache la conception à quelque chose de sensible; il ne sait pas ce que c'est qu'un, deux, trois, mais il sait ce que c'est que deux pommes, trois doigts, etc.; il saisit vite que deux noix sont moins que trois noix, qu'il y en a une de moins dans le premier nombre, une de plus dans le second : ainsi, pour apprendre le nombre, moyen élémentaire, voir des objets; pour distinguer les différents nombres, comparer les objets. L'enfant s'apercevra que les mots, *un, deux, trois* restent toujours les mêmes, tandis que ceux de noix, pommes, etc., changent, selon les objets qu'on lui nomme; il séparera ainsi l'idée de la quantité de celle de la chose. L'intuition, la comparaison sont les applications par lesquelles il arrive non à l'acquisition, mais à la conscience de l'idée de quantité qui est en lui.

La mère dirige encore ici les premiers pas de l'esprit de son enfant; tous les objets qu'elle lui montre et qu'elle lui nomme, elle doit les lui faire envisager sous le rapport du nombre, l'exercer à la comparaison. Le maître continue des exercices plus compliqués, et avec des objets réels, des ardoises, par exemple, ou des morceaux de bois, ou toutes autres choses, il habitue successivement son élève à combiner les nombres, à les multiplier, les soustraire, les diviser, les additionner, les fractionner. Cette étude se perfectionne au moyen de trois tableaux (1).

(1) M. Chavannes.

Le premier, vu horizontalement, présente dix rangs de traits égaux, composant, dans dix cases, le premier une, le second deux, le troisième trois, unités, et ainsi de suite. Vu verticalement, ce tableau représente dix pyramides sur une même ligne, chacune de dix étages dont l'inférieur est formé par dix traits, le supérieur par un seul. Le but de ce premier tableau est d'exercer l'enfant : 1° à voir l'unité, seule, ou au milieu d'une somme d'unités; 2° à voir une somme d'unités, comme unité, ou comme partie d'une autre somme; 3° à comparer ainsi l'unité et chaque somme d'unités avec une autre somme, afin de préciser exactement leurs rapports. Sur ce tableau, ont lieu huit cours successifs, qu'il serait trop long de détailler.

Le deuxième tableau est composé de dix rangs de carrés égaux, ceux du premier rang vides, et représentant des *entiers;* ceux du second rang, divisés par une verticale en deux parties; ceux du troisième en trois, etc. Dans ce tableau, les unités s'offrent à l'enfant comme des objets divisibles, dont les fractions forment diverses parties et sommes de parties d'unités. Il donne lieu à douze exercices qui familiarisent l'enfant d'une manière incroyable avec le calcul difficile des fractions.

Le troisième tableau présente des fractions d'unités divisées en d'autres fractions. Il ne diffère du précédent, dont il n'est qu'une extension, qu'en ce que, outre les divisions verticales, il en porte encore qui sont horizontales et qui coupent les fractions du carré en fractions de fractions. Il donne lieu, comme les deux premiers, à d'innombrables opérations.

Les cours faits sur ces trois tableaux ne sont que la première partie de la tâche du maître et de l'élève. Le maître doit proposer à celui-ci une série de problèmes de plus en plus compliqués, qu'il résout au moyen des tableaux, sorte de table de Pythagore intuitive. Ce n'est qu'en dernier lieu que les enfants se servent des *chiffres,* comme moyen d'abréger et de faciliter toutes les opérations les plus compliquées.

Je ne sais si j'ai donné de cette longue suite d'exercices une idée assez complète, assez claire. Il faut lire tous les ouvrages qui ont parlé des établissements de Pestalozzi, pour y voir à quels progrès étonnants ses élèves parvenaient, pour l'arithmétique. C'était son triomphe. Aussi ne doit-on donc pas être surpris qu'il en soit venu à attribuer aux exercices des mathématiques une importance capitale, à en faire presque le moyen tout-puissant et unique de développer les intelligences. « Je « veux, disait Pestalozzi au P. Girard, que mes enfants ne croient rien que ce qui « pourra leur être démontré comme deux et deux font quatre. » « En ce cas, re- « prit celui-ci, si j'avais trente fils, je ne vous en confierais pas un; car il vous « serait impossible de lui démontrer comme deux et deux font quatre, que je suis « son père et qu'il doit m'aimer. »

Cette erreur de regarder l'arithmétique comme le moyen par excellence de dé-

velopper l'intelligence, est une erreur de grande conséquence. On pourrait dire en premier lieu qu'il y a des esprits tout à fait incapables de calcul, mais ce serait exagérer. Tout esprit peut apprendre à calculer, avec une aptitude plus ou moins grande; c'est une question de temps et d'attention. On pourrait ajouter encore que si, dans les sciences exactes, le calcul mène à des résultats infaillibles, il mène aussi à des erreurs, lorsqu'on ne considère pas tous les éléments autres que la quantité. Mais il est une remarque plus essentielle. Les raisonnements que l'esprit produit sur les rapports de quantité, la certitude qu'il acquiert à leur aide, sont d'un tout autre ordre que les raisonnements, que la certitude, relatifs aux autres vérités. Les opérations mathématiques se passent dans un monde sensible qui déshabitue l'âme des idées purement immatérielles. Elles ont leur utilité dans la vie et les affaires, mais leur domaine est assez resserré comparativement à l'immense étendue des connaissances humaines. S'habituer à raisonner en mathématicien, c'est s'exposer à déraisonner sur toutes les grandes idées qui constituent les rapports sociaux, la foi, le devoir, le cœur..... Il faut ne chercher dans l'étude des mathématiques, comme procédé de développer l'intelligence, qu'un moyen puissant d'exercer l'attention, de communiquer l'excellente habitude de ne pas se contenter de demi-connaissances, etc..... Tout a été dit sur ce point.

Cette erreur de Pestalozzi n'enlève rien d'ailleurs au mérite qu'ont, en eux-mêmes, pour l'enseignement des mathématiques, les exercices auxquels nous venons de consacrer nos dernières pages.

VI.

Nous terminons ici cette exposition des principaux points de la méthode d'instruction de Pestalozzi. Cette exposition est brève, incomplète, en réalité, quoiqu'elle paraisse bien longue.

Il y a dans ces simples principes du nom, de la forme, du nombre, il y a surtout dans l'incroyable enchaînement de leurs applications, quelque chose de fort remarquable. Un mérite éminent me frappe avant tout.

Pestalozzi escamote, si je puis le dire, la grammaire, et je lui en rends grâces, au nom de tous les enfants. Aux premiers jours heureux de la vie, lorsque la tendre intelligence du gentil enfant s'ouvre, curieuse, aux notions élémentaires des choses, lorsque son cœur jouit de ce bonheur suprême qu'il y a à se sentir vivre, aimer, croître, à voir, à toucher, à parcourir sans contrainte ce beau monde du bon Dieu, dont il ne connaît pas les tristesses trop prochaines, un maître vient, l'asservit à retenir de creuses combinaisons de lettres et de syllabes, lui parle du discours et de ses dix parties, de syntaxe et de paradigmes, et enrichit son intelligence de la règle des participes. Je ne connais pas de spectacle plus douloureux.

Ah! je ne prétends pas avec d'illustres visionnaires qu'il faille se borner, pour toute instruction, à laisser courir à l'enfant les prairies et les grands bois. Si la nature a animé tous ses membres d'une pétulante vivacité, elle a aussi placé dans son intelligence la curiosité; l'une est l'effort de l'être vers la vie, l'autre l'effort de l'intelligence vers la vérité. L'enfant apprend plus et désire plus apprendre d'un an à douze ans que dans tout le reste de son existence. Il faut satisfaire, diriger cette curiosité; c'est ce que fait merveilleusement Pestalozzi, par la suite de ses exercices, où l'enfant est toujours actif : toujours il est excité à aller plus avant, toujours il marche, il découvre, il coopère; le maître n'est là que pour l'aider; l'attention est forcée, la spontanéité se développe, l'esprit travaille, non la mémoire seule, et à la fin de ces cours gradués l'élève, sans s'en être aperçu, a appris toutes ces choses arides, l'épellation, la grammaire, l'orthographe.

Ce n'est pas cependant que Pestalozzi, comme Locke, comme Montaigne et tant d'autres, prétende faire de l'enseignement un jeu. Je crois que cette méthode est une chimère. C'est ôter à l'enfant la première idée et surtout le mérite du devoir. C'est aboutir, en dernière analyse, comme le dit très-bien madame de Staël, « à mettre l'ennui dans le plaisir, et la frivolité dans l'étude. » Il faut que l'instruction intéresse l'enfant, et non pas qu'elle l'amuse.

Presque tous les exercices du langage sont gradués parfaitement, et excellemment enchaînés. Il faut en louer sans restriction Pestalozzi, parce qu'il les a certainement composés dans leur entier lui-même; mais il serait injuste, cependant, d'oublier que des exercices de langue, semblables aux siens souvent, et qui ne leur cèdent en rien dans les parties qui sont dissemblables, avaient été publiés, dès 1796, par un des hommes qui ont le plus fait pour l'éducation en France, l'abbé Gaultier.

Ce sont les mêmes questions « *quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando,* » tirées d'ailleurs des catégories d'Aristote. — Ce sont les mêmes questions sur les diverses parties du corps; — ce sont les mêmes questions ou *jeux* de morale; — c'est la même distinction de l'*existence, la possession et l'action*, etc., etc. Les *lectures graduées* précèdent les *exercices intuitifs*, la France précède l'Allemagne; nous le disons, non par vanité, car ce qui est bien est de tous pays, mais par justice.

Rien n'est plus ingénieux et plus digne d'éloges que la manière dont Pestalozzi relie le calcul et l'écriture, qui coûtent beaucoup de peines à l'enfant, à la géométrie, qui parle plus à ses yeux, et au dessin qui lui plaît toujours.

Les procédés qu'il emploie pour l'arithmétique me paraissent, malgré mon ignorance, extrêmement profitables, et par l'économie du temps qu'ils rendent possible, et par l'immense facilité de calcul qu'ils produisent.

Mais à côté des éloges, les critiques.

L'intuition, « ce principe absolu de toute connaissance, » est presque entièrement laissé de côté. Au début du langage, au début du calcul, il apparaît encore; mais, dès le second pas, il n'en est plus question. Sans doute, le maître montre, quand il le peut, à l'élève, les objets qu'il lui nomme; mais le nombre en est fort restreint, et s'il se borne à dessiner l'objet, comment l'élève aura-t-il l'intuition des qualités, des dimensions, etc. D'ailleurs, Pestalozzi n'avait pas eu l'idée des livres de lecture intuitive, où à côté du nom de l'objet se trouve sa représentation (1). Il aurait donc fallu, pour montrer tous les objets à ses élèves, qu'il prît pour lieux de classes ses promenades, comme Rousseau, ou conduisît ses enfants aux ateliers industriels, comme Fourier au phalanstère; méthodes peu régulières, peu praticables, pour n'en pas dire davantage.

Pestalozzi, en abandonnant un peu l'intuition, a été seulement inconséquent. Mais il est tombé dans une grave erreur, en voulant rattacher l'étude de presque toutes les sciences au langage. Ses exercices d'intuitions ne sont vraiment que des exercices de mots; or, si l'intuition est utile, indispensable, c'est surtout pour la connaissance des objets extérieurs. Fichte (1) dit très-justement: « Dans le champ « de la connaissance objective qui se rapporte aux choses extérieures, la possession « du mot n'ajoute absolument rien à la clarté et à la précision de la notion inté- « rieure, pour celui qui connaît; elle la rend seulement, ce qui est tout à fait « différent, communicable pour les autres. La clarté de la notion repose en entier « sur l'intuition, et l'objet, qu'on peut désormais reproduire, quand on le veut, dans « son imagination, et se représenter dans toutes ses parties, précisément comme il « est en réalité, est désormais parfaitement connu, qu'on ait un nom pour le dési- « gner, ou qu'on n'en ait pas..... » Ces principes excellents, ce sont les principes même de Pestalozzi, nous ne l'avons que trop répété. Comprend-on, qu'en pratique, il réduise l'intuition des objets à la connaissance des *substantifs*, celle des qualités à la connaissance des *adjectifs?*

Et l'erreur devient bien plus saillante, bien plus considérable encore, quand il s'agit d'apprendre aux enfants, non plus seulement des mots, mais des idées, des définitions ! Nul n'est plus irrité que Pestalozzi « contre ces grammaires de phrases « et de mots....., contre ces maîtres qui, jouant le rôle de souffleurs de théâtre, « font de leurs élèves de petits comédiens....., contre ce caquetage et cette science « de perroquets....., contre toutes ces recettes de charlatans, » fléaux de l'éducation, et, par suite, corrupteurs de l'esprit, corrupteurs de la société. Et toutes ces

(1) M. Vogel, directeur de la remarquable Burgerschule de Leipsig, a fait imprimer ces sortes de livres, qui ne sont d'ailleurs qu'un perfectionnement de nos alphabets coloriés.

(2) *Reden an die deutsche Nation.*

saintes colères, toute cette explosion de sincère indignation, contre qui se tournent-elles ; faut-il le dire ? contre ses propres enseignements.

Les objets, les idées sont indépendants du langage ; sans doute le langage nous est nécessaire pour communiquer nos pensées, bien plus, pour nous les représenter à nous-mêmes ; et je ne saurais admettre la chimère de l'invention du langage par l'homme ; également incapable de parler sans penser, de penser sans parler, de parler sans société, d'être en société sans parler, il a été créé pensant, parlant, social. Mais le langage n'est toujours que le signe, modifiable, enseigné, et parfaitement indépendant de la chose ou de l'idée signifiée. Rattacher à l'enseignement du langage d'autres enseignements, c'est une idée heureuse et louable ; d'ingénieuses applications ont été faites pour unir à cette première étude les éléments de l'éducation professionnelle (1), et, avec une portée bien plus haute, l'éducation religieuse et morale (2). Mais c'est une erreur, c'est une impossibilité, de relier à cette connaissance du langage toutes les autres connaissances. Pestalozzi tombe dans la même méprise où tombe l'illustre auteur de *la Philosophie du Langage*, M. de Bonald, lorsqu'il inscrit en tête de son « Essai sur l'origine des connaissances humaines, » ce mot de Fontenelle : « Toute vérité nommée est une vérité connue. » Et cependant c'est le même Pestalozzi qui a écrit ce grand principe déjà cité : Il faut que l'enfant apprenne à penser en pensant, et non-seulement par la connaissance de ce qui est pensé !

Cette méprise a de graves conséquences ; en voulez-vous la preuve ? M. Ramsauer (3) nous fait assister à une leçon ; ce n'est plus un critique qui parle, c'est un témoin :

« Ce que nous avions de meilleur étaient les exercices de langage, du moins
« ceux que Pestalozzi nous faisait faire devant les tapisseries de la classe, et qui
« étaient de vrais exercices d'intuition. Ces tapisseries étaient très-vieilles, toutes
« déchirées ; nous devions quelquefois rester deux ou trois heures devant elles, les
« considérer l'une après l'autre, et rassembler en grand détail tout ce que nous
« apercevions de leurs figures et de leurs trous, la forme, le nombre, la situation,
« la couleur. Il nous demandait alors : Garçons (jamais il ne nommait les petites
« filles), que voyez-vous ?

« — Un trou dans la toile : ce trou est une fente.....

« — Bien ; dites après moi :

« Je vois un trou dans le tapis ;

« Je vois un long trou dans le tapis ;

(1) Par exemple, les livres de M. Pautex.

(2) V. la Méthode du P. Girard, dont nous parlerons. M. le Ministre de l'Instruction publique a proposé, en 1847, prix de 6,000 fr. au meilleur livre de lecture courante, composé d'après ces données.

(3) Cité par M. de Raumer.

« Derrière le trou, je vois le mur;

« Derrière le long et étroit trou, je vois le mur, etc., etc.

« Peu convenables étaient les exercices qu'il tirait, d'autres fois, de l'histoire na-
« turelle, pendant que nous devions dessiner les objets. Il disait :

« Amphibies. — Rampants amphibies. — Glissants amphibies.

« Singes (*Affen*). — Singes à queue, — singes sans queue, etc.

« Nous ne comprenions pas un mot.....; il parlait en chantonnant, vite, confu-
« sément.... Nous répétions, mais il ne nous attendait pas et continuait toujours....
« Ce qu'il disait avant nous était écrit sur un grand carton, et toute notre répétition
« se bornait, en majeure partie, à redire après lui la fin de la phrase, *en, en,* ou le
« dernier mot, *affen, affen.* De demandes et de réponses, il n'était jamais question....
« Cela durait de huit à onze heures..... A onze heures, nous entendions les autres
« enfants jouer dehors, et nous le quittions brusquement, sans permission, ni
« adieu..... » ..... C'est en parlant d'une telle étude que Pestalozzi s'écrie : « Le
« don du langage est une grande chose. Il donne à l'enfant, en un moment, ce que
« la nature a employé des siècles à donner à l'homme..... »

A côté de ces exercices du langage, il est vrai, les élèves de Pestalozzi recevaient des leçons de forme et de nombre, qui, autant que je suis capable de les juger, me paraissent excellentes. Mais est-ce que toute la science humaine se compose de la langue, écrite et parlée, de l'arithmétique et de la géométrie? Il y a, ce me semble, sous cette erreur, comme sous tout défaut, en pratique, une erreur grave de théorie. Pestalozzi n'a bien connu ni l'origine, ni la nature de nos idées. S'il s'était élevé, s'il s'était inspiré à cette grande philosophie spiritualiste dont les plus hauts génies du monde, depuis Platon jusqu'à Bossuet, ont perpétué la doctrine et grandi la certitude, il aurait reconnu cette distinction sublime dans sa simplicité, entrevue surtout par Malebranche : Les idées générales qui constituent notre âme, se divisent en idées de *grandeur* et en idées de *perfection;* les premières, sources des sciences de *quantité;* les secondes, sources des sciences *morales,* réunies par l'idée de l'être, ou de l'un, essence de notre âme, où elles réalisent, si l'on ose dire, la présence réelle et ininterrompue de Dieu même. Pestalozzi ne tient compte que des secondes; de là toute son erreur. Et comme le résultat est, ainsi qu'on parle aujourd'hui, *adéquat* au principe, qu'enseigne-t-il à ses élèves, outre les nombres et les formes? des mots; que savent-ils? des mots. Si, à celui qui lirait les exercices de langage, on demandait, comme Polonius : Seigneur, que lisez-vous donc? il pourrait répondre comme Hamlet : Des mots, des mots, des mots : *words, words, words.*

Est-ce donc si peu de chose que des mots? C'est déjà un résultat inestimable que d'avoir donné à l'enfant une connaissance très-avancée du langage, et on ne peut trop insister sur ce bienfait de la méthode de Pestalozzi. Les grammairiens, en enseignant les enfants, supposent toujours une chose, c'est qu'ils savent parler,

c'est qu'ils savent la valeur des mots. Les grammairiens ont raison, car on ne peut apprendre la grammaire sans cette connaissance antécédente; mais ils se condamnent en même temps, car, cette connaissance, ils négligent toujours de la donner aux enfants.

Si avec les méthodes de Pestalozzi on ne peut faire que de bons calculateurs, de bons géomètres, et des enfants sachant bien leur langue, il n'en faut pas conclure qu'on n'apprît pas autre chose dans ses établissements. Des hommes supérieurs en sont sortis; or, la valeur d'un homme n'est pas le résultat seulement de ses qualités naturelles, et l'éducation qu'il a reçue est toujours une des causes de ce qu'il devient; aux fruits, on ne reconnaît pas seulement l'arbre, mais le terrain.

L'histoire, la littérature, toutes les branches des connaissances humaines étaient enseignées à Yverdun par les hommes les plus distingués. Chacun, il est vrai, comme nous l'apprend M. Ramsauer, suivait sa méthode personnelle; c'était une Babel (1) qui devait, hélas ! se terminer aussi par la discorde et la confusion. Plusieurs de ces méthodes mériteraient d'être examinées à part; mais nous n'avons qu'à apprécier les idées de Pestalozzi lui-même. Pour ce qui regarde l'*instruction*, notre tâche est finie. Il nous reste à exposer enfin ce que ce grand homme a pensé, voulu et fait au sujet de l'*éducation proprement dite*, de l'éducation religieuse, morale, avant tout.

VII.

> Rien ne sert à la vie que l'éducation religieuse de notre cœur (2). (Mme DE STAEL.)
>
> L'avenir des enfants est l'ouvrage des mères. (NAPOLÉON.)

En examinant tout d'abord les principes d'*éducation* de Pestalozzi, nous avons pris ce mot dans son acception la plus large. Mais on l'emploie ordinairement dans un sens plus restreint, par opposition au mot *instruction* (3). C'est en adoptant

(1) Pestalozzi la nomme ainsi lui-même : *Schwanengesang.*

(2) Phrase prise pour épigraphe de son livre, par Mme Necker de Saussure.

(3) L'éducation, qui forme tout l'homme, embrasse aussi l'éducation *physique*, le corps comme l'âme. Les ouvrages de Pestalozzi, comme ceux de Rousseau ou de Locke, ne contiennent pas de préceptes détaillés sur cette éducation, et c'est pour cela que nous la laisserons de côté. Pestalozzi cependant y attachait l'importance qu'elle mérite. Un de ses disciples fut M. Amoros, qui ouvrit à Madrid un établissement, dirigé d'après ses principes, où fut instruit l'enfant don François de Paule (V. *Journal d'Éducation*, t. I, p. 248). On sait les services de M. le colonel Amoros, qui a créé, en France, l'enseignement de la *gymnastique*, art plus important qu'on ne pense, puisqu'il contribue à rendre une nation plus forte et par conséquent plus respectée, plus industrieuse, et par conséquent plus riche, plus respectée et plus riche, par conséquent plus glorieuse.....

cette division usitée que nous venons d'exposer à part tous les principes de Pestalozzi relatifs à l'*instruction*, et que nous avons réservé ses sentiments sur l'*éducation* proprement dite.

Ce n'est pas que cette division soit entièrement conforme à la nature; l'instruction et l'éducation se prêtent un appui mutuel; la première est mauvaise, si elle n'a un trait direct à la seconde. Et pour ne parler que des rapports que les procédés d'instruction de Pestalozzi et ses principes d'éducation ont entre eux, on peut dire que l'exactitude, qui est le caractère dominant de ses méthodes, devient un sentiment moral autant qu'une qualité de l'esprit. Se rendre bien compte de ce qu'on sait, habitue à peser et à régler sa conduite; ne pas se contenter de connaissances imparfaites, mène naturellement à juger sévèrement ses actions. Ce résultat frappa madame de Staël, lorsqu'elle visita Yverdun.

Toutefois, l'instruction est plus spécialement l'apprentissage de la science; l'éducation est l'apprentissage de la vie; l'instruction développe et enrichit l'intelligence; l'éducation dirige et fortifie le cœur; l'instruction forme le talent; l'éducation forme le caractère (1). La mission de l'éducation est la plus élevée, son art le plus difficile.

« Peut-être, dit Locke, à peine y a-t-il deux enfants qui puissent être conduits « par une même méthode, à prendre la chose dans la dernière précision (2). » Aussi tout traité d'éducation est nécessairement incomplet; en vain on y accumule les observations, les faits, les préceptes, comme l'a fait Rousseau, avec un talent d'analyse véritablement prodigieux; l'attention merveilleuse d'un homme est impuissante à saisir l'infinie diversité de la création; l'intelligence a besoin, la nature a horreur des classifications. On peut du moins tirer de tous les ouvrages sur l'éducation cette conclusion générale, que toute sa valeur et tout son succès dépendent principalement de la personne de l'éducateur. Une remarque facile encore, c'est que les meilleurs livres en ce genre ont pour auteurs des femmes ou des hommes illustres par le cœur, comme Fénelon. Et cela seul suffirait à témoigner que le grand secret de l'éducation proprement dite, c'est l'amour de l'enfant, comme à conclure qu'il est une éducation impossible à égaler ou à remplacer, une éducation parfaite et voulue de Dieu, *l'éducation par la famille et dans la famille par la mère*.

Ce principe est pour Pestalozzi non pas seulement le grand principe de l'éducation, mais toute l'éducation.

Il est bien peu d'hommes que le souvenir pieux de leur mère n'ait conduit in-

(1) Il est bien entendu que l'instruction et l'éducation durent toute la vie; mais il est question de celles que l'enfant reçoit, non de celles que l'homme acquiert.

(2) *Éducation des Enfants.*

vinciblement aux mêmes conclusions. Qui ne connaît ces belles paroles de M. de Maistre : « C'est à notre sexe qu'il appartient de former des géomètres, des tacti-
« ciens, des chimistes, etc.; mais ce qu'on appelle l'homme, c'est-à-dire l'homme
« moral, s'il n'a pas été formé sur les genoux de sa mère, ce sera toujours un
« grand malheur. » Les bons maîtres font les bons écoliers; il n'y a que les mères qui fassent les hommes, écrit M. Aimé-Martin. Rousseau ne donne pas aux mères leur rôle véritable dans l'éducation, parce qu'il ne connut pas la sienne. Et cependant, celui-là même qui ne prononça jamais ce nom si doux : ma mère, celui-là même apprend ce qu'il a perdu par ce qui lui manque, compose de toutes les vertus et de tous les charmes qu'il rencontre comme un idéal de sa mère, obéit à son souvenir, imagine sa présence; et lorsqu'au fond de son âme il écoute sa propre conscience, c'est sous la voix de sa mère qu'elle lui parle et qu'il l'entend.....

Pestalozzi, pour concevoir ce principe, n'avait qu'à se rappeler sa bonne et pieuse mère. Sa gloire, c'est d'avoir compris que c'était surtout la mère du pauvre. le foyer domestique du peuple, comme il le dit sans cesse, *die Wohnstube*, qu'il était nécessaire et possible de régénérer.

« Le foyer domestique du peuple, écrit-il, je ne dis pas le foyer domestique de
« la canaille, la canaille n'a pas de famille. — Le foyer domestique du peuple est
« le point central où tout ce qu'il y a de divin dans les forces de formation de la
« nature humaine se réunit (1)..... »

« Le seul terrain solide, sur lequel nous devons chercher à établir l'éducation
« du peuple, la culture nationale, le bien-être des pauvres, est le cœur du père
« et de la mère, qui, par l'innocence, la force, la vérité, le désintéressement de
« leur amour, allument dans le cœur de leurs enfants la croyance à l'amour:
« ainsi toutes les forces réunies du corps et de l'âme des enfants se soumettent à
« l'obéissance par amour, à l'action par obéissance (2)..... »

Dans la famille du peuple, la figure dominante c'est la femme, c'est la mère; tout dépend de sa vertu et finit par se modeler sur elle. Au mari, le travail et les gains du ménage; à la femme, les soins et la direction intérieure; le mari gagne, la femme épargne; le mari nourrit les enfants, la femme seule les élève; le mari est le chef de la famille, la femme en est le lien; le mari en est l'honneur, la femme la bénédiction; moins inférieure, plus nécessaire au mari, elle exerce sur son cœur, ses décisions, l'avenir de leurs enfants, une influence heureuse, moins partagée peut-être, et plus complète que la mère de famille, au foyer du riche.

Le Christianisme, auquel la femme doit sa régénération, nous présente l'auguste et incomparable modèle de toutes les mères. C'est en l'imitant que Pestalozzi

(1) *Rede an mein Haus.*
(2) *Ibid.*

a tracé, avec un talent et une vérité admirable cette belle figure de Gertrude, qui est devenue proverbiale en Suisse et en Allemagne, comme un type achevé de la femme vertueuse de l'ouvrier.

A la famille donc, et surtout à la mère, Pestalozzi confie le soin de l'éducation des enfants. Nous savons qu'il la charge encore de la première *instruction*, bien qu'en général ce soit avec raison aux écoles qu'il attribue cette part du développement humain. Mais c'est au moins à la mère qu'il appartient d'apprendre à son enfant le langage, à un âge où l'instruction et l'éducation se confondent et se réduisent à des soins dont elle seule peut l'entourer, à des enseignements dont elle seule peut l'instruire, sur ses genoux, près de son cœur.

Pestalozzi ne borne d'ailleurs pas là son principe de l'éducation par la famille; car il veut que l'école elle-même ne soit que l'image de la famille. Il souhaite donc que toutes les écoles soient peu nombreuses, en sorte que l'enfant ne s'y trouve pas perdu dans la masse et négligé. Il veut l'externat partout où la famille, obligée par son travail de confier à des établissements publics son enfant, peut du moins le recevoir. Il demande que l'instituteur ait avec les parents des relations fréquentes, et soit bien plutôt un second père qu'un maître (1).

Enfin, lorsqu'il est nécessaire de créer des établissements pour recevoir les enfants qui n'ont pas de parents ou n'en ont que de mauvais, Pestalozzi veut que toujours l'organisation de la famille y soit imitée, l'esprit de famille introduit; il veut qu'on ait, avant tout, pour but de faire des élèves qui soient, à leur tour, capables de diriger l'éducation de leurs familles. « Il faut, Madame, que vous fassiez des mères qui sachent élever leurs enfants, » disait Napoléon à madame Campan. C'était aussi la pensée la plus chère de Pestalozzi.

L'école, répète-t-on sans cesse, est l'image et comme le noviciat de la société; elle habitue l'enfant à vivre comme il vivra dans le monde, au milieu de caractères variés, de sympathies et d'antipathies, de supériorités et d'émulations diverses. Cet avantage est réel. L'école mutuelle principalement, modèle de discipline et d'ordre, où chacun tour à tour, enseignant et enseigné, apprend à regarder l'aptitude comme le seul instrument d'élévation, l'école mutuelle prépare merveilleusement à la vie civique. Cela est exact. Mais dans la famille, n'en est-il pas de même? Ils sont trois : le père, la mère, l'enfant; dilection mutuelle, amour dans l'autorité, amour dans l'obéissance, respect de l'inférieur, respect du supé-

(1) A Leipsig, à Amsterdam, des instituteurs ont l'excellent usage de réunir de temps en temps dans leur classe les familles de leurs élèves, pour leur donner quelques avis verbaux sur la conduite, les intérêts de leurs enfants. M. Vogel, à Leipsig, rédige même un petit journal périodique, sorte de lettre publique à l'adresse de tous les parents de ses élèves, pour que, stimulés et intéressés continuellement, ils mettent mieux en harmonie l'éducation de la famille et celle de l'école, n'abdiquent pas leur mission de père et mère, la comprennent, la remplissent mieux.

rieur, acceptation volontaire de conditions inégales, harmonie dans l'inégalité, ce sont les vertus domestiques. Les vertus civiques sont-elles différentes? La famille est l'apprentissage de la société, qui, on l'oublie trop, ne se compose pas d'individus, mais de familles.

Ce n'est pas tout : c'est aussi dans cette première école que l'homme religieux est formé, et sa mère est encore, pour ce suprême intérêt de son âme, l'agente inspirée de Dieu. Elle ne met pas sur les lèvres de son petit enfant seulement la parole, elle y place aussi la prière. Si fier qu'il soit de son intelligence, il faut bien que l'homme concède à la femme la supériorité du cœur; or, c'est notre cœur qui est religieux avant notre raison. Celui qui eut le bonheur de recevoir de sa mère, avec la parole et la vie, les vives clartés de la foi, n'effacera pas plus de son âme cette divine empreinte, que de son souvenir l'image de celle à laquelle il la doit.

Or, c'est bien là ce que pense, c'est bien là ce que veut Pestalozzi. Il trouve dans la famille le fondement de l'enseignement religieux, comme dans la religion la garantie de l'esprit de famille; c'est par la mère que s'exerce cette influence réciproque et intime; pour ne parler que de la famille du pauvre, toute la moralité, toute la religion de l'ouvrier, le sentiment consciencieux qui, aux mauvais jours, le préservera du découragement ou du mal, sera souvent un simple souvenir d'un mot de sa mère près de son berceau, et, pour ainsi dire, un grain tombé de son chapelet. Or la religion, l'esprit de famille, c'est pour Pestalozzi toute l'éducation.

«... (1) L'autorité et l'amour de la mère développent dans son nourrisson les « premiers germes naturels de la foi, de l'amour, et le préparent à l'influence « bénie de l'autorité paternelle, aux sentiments fraternels, et successivement à « une tendresse et à une confiance qu'il étend à tout le cercle de la famille.... Le « cercle s'agrandit de jour en jour, jusqu'à l'amour de l'homme, à la confiance « en lui. Celui qu'aime sa mère, l'enfant l'aime aussi; celui en qui elle a foi, il s'y « confie avec elle... Un étranger vient : Donne-lui ta petite main, dit la mère, « il est bon, il t'aime, il faut l'aimer;... l'enfant sourit, et donne sa main... Tu as « bien loin, bien loin, un grand-père qui t'aime bien, dit-elle; l'enfant le croit, « aime son grand-père, en parle à sa mère. Non autrement, lorsqu'elle dit : J'ai « un père au ciel, de qui tout bien nous vient, à toi, à moi; l'enfant croit à son « père dans le ciel. Et lorsqu'elle prie, comme chrétienne, s'adresse à l'Esprit « d'amour;... l'enfant prie avec elle, et croit à l'amour de celui dont il reconnaît « en sa mère les inspirations... Ainsi le fils de l'homme est conduit par la main « de sa mère, et s'élève naturellement de l'amour et de la confiance qu'elle lui « inspire à l'amour des semblables et au sentiment pur de la vraie foi chrétienne « et du vrai amour chrétien... »

(1) *Schwanengesang*, p. 14 et suiv.

On le voit en lisant ce charmant tableau que je n'ai pu résister au plaisir de citer, Pestalozzi voulait que l'enfant apprît de bonne heure le nom de Dieu. Est-il besoin de rappeler que Rousseau était d'un avis différent? Qui croit aujourd'hui à ce fameux et inconcevable paradoxe? « Si on parle aux enfants, dit-il, de la puis-« sance de Dieu, ils l'estimeront presque aussi fort que leur père (1). » Et pourquoi pas? Comment donc posséder jamais une idée plus haute, plus juste, plus adorable de la divinité que l'idée exprimée par ces mots : notre Père? Sans doute, « les idées de création, de toute-puissance....., ne se présenteront pas dans « toute leur force..... à de jeunes esprits encore occupés aux premières opéra-« tions des sens, et qui ne conçoivent que ce qu'ils touchent (2). » Mais si l'on attend qu'ils puissent concevoir ces idées clairement, quand donc commencera-t-on de leur en parler? « Il vaudrait mieux n'avoir aucune idée de la divinité « que d'en avoir des idées basses, injurieuses (3). » C'est à vous, mère, c'est à vous, père, c'est à vous, maître, à ne pas donner à votre élève des idées semblables; mais qu'il y a loin de là à dire : Mieux vaut n'avoir aucune notion de la divinité qu'une idée reçue d'un autre. « Le grand mal des images difformes de la « divinité qu'on trace dans l'esprit des enfants est qu'elles y restent toute leur vie, « et qu'ils ne conçoivent plus, étant hommes, d'autre Dieu que celui des en-« fants (4). » De là ne peut-on conclure que si les enfants ne reçoivent aucune notion, aucune image de Dieu, ils n'en auront aucune étant hommes? ou plutôt tout sera Dieu pour eux, excepté Dieu lui-même. Car l'illustre écrivain de Genève a beau vouloir écarter de toute société son élève, afin qu'il n'entende pas prononcer le nom de Dieu, il ne saurait l'isoler de la nature, empêcher que ses yeux ne contemplent ce grand nom que la cime des monts inscrit au front des cieux, et leur ombre au fond des vallées, que son âme n'entende l'éternel cantique que toute la création adresse au Créateur (5). Pût-il le reléguer loin de la nature comme de la société, il ne le séparerait pas de lui-même : or l'homme porte en son fond l'idée de Dieu, « sceau de l'ouvrier empreint sur son ouvrage, » comme dit admirablement Descartes. Il n'en a pas dans son enfance une conscience claire; n'en est-il pas de même de l'idée du juste, du beau, du bien, du vrai? Il faut que

(1) *Émile*, p. 300.
(2) *Ibid.*
(3) *Ibid.*, p. 303.
(4) *Ibid.*
(5) On connaît l'histoire que M. Sintenis a racontée de lui-même. Élevé sur le modèle d'Émile, par un père philosophe, il vivait loin de toutes relations à la campagne; sa jeune intelligence fut saisie bientôt du besoin de connaître un Être suprême, son cœur du besoin de l'adorer; ne voyant rien de plus beau, de plus bienfaisant que le soleil, il le crut Dieu, et sortait chaque matin pour lui porter, à la dérobée, l'hommage de son innocente idolâtrie. Son père s'en aperçut et eut bien de la peine à lui démontrer que le soleil n'était lui-même qu'une créature... « Ah! » s'écrie le P. Girard, en rapportant cette remarquable réfutation expérimentale de Rousseau, « sa mère, si elle eût vécu, ne se fut pas prêtée à une semblable expérience! »

l'éducation développe ces idées. L'enfant croira d'abord en Dieu sur une autorité extérieure; mais n'est-ce pas ainsi qu'il croit en toutes choses, recevant sans contrôler, retenant sans résister?..... Serait-il utile de discuter davantage? Il n'est pas une mère qui aimant ses enfants ne fasse balbutier à leurs lèvres le nom de leur Père qui est au ciel : en cela les mères suivent les inspirations de leur cœur, et leur cœur ne les trompe pas.

Pestalozzi n'a pas hésité plus que les mères sur ce point; mais toujours préoccupé de son grand principe de l'intuition, il cherche comment l'enfant, qui ne connaît que par l'intuition, connaîtra Dieu, et il se répond : En voyant sa mère (1). Comment apprendra-t-il à l'aimer? en aimant sa mère. Réponse charmante, mais peu philosophique, peu complète. L'enfant croira plutôt en Dieu sur l'autorité que par la vue de la mère; pourquoi l'amour du père n'aurait-il pas la même puissance? Le pauvre orphelin qui n'a pas de mère à aimer, sera-t-il donc privé d'aimer son Dieu?

Nos citations le prouvent encore, Pestalozzi voulait que les enfants connussent non-seulement le nom de Dieu par la douce médiation de leur mère; il voulait que ce premier enseignement fût *chrétien*. Sa vie, ses discours, ses leçons, ses établissements paraissent avoir été toujours inspirés par la foi religieuse la plus constante.

On peut toutefois s'étonner que ce célèbre maître, qui attache tant d'importance à l'enseignement religieux des mères, qui mêle presque à chaque page de ses principaux ouvrages des paroles et même des prières chrétiennes, ne fasse pas mieux ressortir l'importance de cet enseignement religieux, non-seulement comme *convenable*, pour répondre au sentiment religieux de l'homme, mais comme *nécessaire*, pour réparer ses mauvais penchants. Il ne donnait pas à la religion une place distincte dans l'éducation de l'homme, parce qu'il n'attribuait pas à l'imperfection native une place essentielle dans sa nature; nous l'avons déjà remarqué. Ce n'est pas tout, l'enseignement religieux était pour Pestalozzi difficile à concilier avec les principes mêmes de la méthode qui lui est propre. L'art d'instruire n'était presque pour lui que l'art d'interroger; l'élève découvrait plutôt qu'il ne recevait la science, décomposant et contrôlant ce qui était présenté à son esprit. Or, cette méthode, bonne à tant d'égards, ne saurait convenir à l'étude de la religion. Dans ce qu'elle a d'historique et de positif, la religion ne se découvre pas; et s'il est bon que l'intelligence de l'enfant s'exerce de bonne heure à la comprendre, afin que sa foi soit ce qu'elle doit être, raisonnable, il faut du moins qu'elle ne lui soit pas tout à fait présentée sur le même rang que la géométrie ou la musique, il faut qu'il sache qu'elle lui est enseignée par une autorité supérieure à l'autorité de son maître,

(1) *Wie Gertrud*, p. 258 et suiv.

à l'autorité même de sa propre raison; c'est ce que ne comportaient ni les principes protestants (1), ni les principes pédagogiques de Pestalozzi.

On peut donc dire, en résumé, que la religion tient dans la vie, dans les enseignements personnels, dans les écrits même du célèbre maître, une place considérable; elle est trop oubliée dans le développement de ses méthodes, c'est-à-dire dans ce qui peut être imité après lui.

Il est un homme qui a merveilleusement complété, sous ce rapport, les méthodes de Pestalozzi ; cet homme, humble religieux cordelier de Fribourg, que la France a cru digne de la croix d'honneur, et l'Académie d'un prix extraordinaire, décerné en 1844, est le P. Grégoire Girard, ancien professeur de philosophie et préfet de l'École française de Fribourg, propagateur de l'enseignement mutuel en Suisse. Qu'on nous permette un rapprochement qui, en variant la forme de notre exposition, nous donnera lieu de juger à la fois et de comparer les principes d'éducation de Pestalozzi sur plusieurs points importants.

APPENDICE. — PESTALOZZI ET LE P. GIRARD.

Le P. Girard se présente tout naturellement à un parallèle avec Pestalozzi. Compatriote, contemporain, ami du fondateur d'Yverdun, voué toute sa vie à l'éducation, il est aujourd'hui un des illustres représentants des grands hommes que depuis un siècle la Suisse a donnés à l'Europe. Il est remarquable que la plupart se sont occupés de l'éducation : Rousseau, madame de Staël, madame Necker de Saussure, Fellenberg, Pestalozzi, le P. Girard. La Suisse, placée au centre des nations civilisées, et parlant leurs principales langues, semblait, avant ses douloureuses crises, comme l'École normale, où, dans la contemplation de la nature, la jouissance de la liberté, le respect de la religion et l'exemple des bonnes mœurs, s'élevaient les instituteurs de l'Europe.

Le P. Girard eut l'inestimable avantage d'avoir été longtemps professeur de philosophie; aussi ses principes sont plus arrêtés, moins empiriques que ceux de Pestalozzi. Nul ne s'est posé avec plus de netteté ces deux questions : l'instruction primaire est défectueuse; comment la perfectionner? L'éducation est plus négligée encore; comment l'améliorer? Son beau livre *de l'Enseignement de la langue maternelle* contient les réponses de son expérience éprouvée.

(1) Il est loin de notre pensée d'établir entre l'enseignement protestant et l'enseignement catholique une comparaison irritante. Il serait tout à fait injuste de prétendre que l'éducation protestante bien faite ne soit pas excellente; mais, on doit le reconnaître, c'est grâce à une inconséquence; l'enseignement d'autorité, en matière de religion, est illogique pour un protestant; qu'enseignera-t-il? puisqu'il n'a pas de symbole immutable; de quel droit? puisque chacun est juge de sa croyance, et l'infaillibilité individuelle la seul règle d'interprétation.

Les méthodes d'instruction sont l'objet de sa critique, et c'est surtout l'étude du langage dont il signale tous les défauts. Ce n'est autre chose que le point de vue de Pestalozzi.

Les grammairiens n'apprennent en quelque sorte que la couleur des mots, sans rattacher jamais au signe l'idée signifiée qu'ils présupposent toujours connue ; ils n'enseignent que la langue écrite, et jamais à fond la langue parlée. Réformer l'enseignement de la grammaire est le but que se propose, comme Pestalozzi, le P. Girard, et l'objet de son vocabulaire, de sa syntaxe, de ses exercices de composition, chefs-d'œuvre de sagacité que nous voudrions pouvoir juger plus longuement. *Les mots pour les pensées,* c'est la première partie de l'épigraphe qu'il donne à son livre. Aucun instituteur, avant lui, n'avait entrepris avec autant de bonheur cette réforme hardie, bien que presque tous l'aient déclarée nécessaire, bien que plusieurs l'aient essayée. Chose remarquable ! ce renversement des méthodes ordinaires avait été surtout tenté par l'abbé de l'Épée et l'abbé Sicard pour l'instruction des sourds-muets. Il fallait bien donner à ces infortunés l'idée avant le signe, et le signe ne leur servait qu'à communiquer les idées ou à désigner les objets : « On commençait par la fin, disait l'abbé de l'Épée ; nous commençons bonne- « ment par le commencement. »

Plus vivement préoccupé encore de la nécessité d'améliorer surtout l'éducation, le P. Girard se demanda quelle était la cause de l'insuffisance de cette éducation dans notre temps. Il se répondit que l'on manquait d'une notion nette du but de l'éducation. De même que par l'instruction les uns veulent faire des raisonneurs, les autres des calculateurs, etc. ; de même, par l'éducation, ceux-ci prétendent former le *citoyen*, ceux-là former le *sage ;* on prononce les mots de vertu, de dignité, de destination. « Ces expressions désignent, sans contredit, de belles et « grandes pensées ; mais pourtant elles laissent du vague où il ne devrait point y « en avoir. Chacun peut les étendre ou les resserrer à son gré ; chacun les mesure, « pour ainsi dire, à sa taille (1). » Le P. Girard pense que le but de l'éducation est de former l'homme religieux et moral, l'*homme chrétien.* Avec cette notion, le maître n'hésite plus ; sa route est tracée ; plus de vague dans son esprit, plus de vague dans l'esprit de l'élève. Quoi ! l'élève a-t-il besoin de connaître clairement le but de l'éducation qu'il reçoit ? Assurément non ; mais on sent combien les incertitudes de la direction qu'il reçoit doivent influer sur ses propres progrès. Ce n'est pas tout, le P. Girard montre dans l'enseignement chrétien la solution d'un des plus graves problèmes de l'éducation, les avantages et les dangers de l'*émulation.* Il est utile de donner quelques explications, où trouveront place les idées de Pestalozzi.

Pestalozzi ne voulait pas qu'on proposât aux enfants des récompenses, afin que

(1) *Enseignement de la langue maternelle,* 2e édit , p. 218.

leurs efforts fussent toujours dirigés non vers le *succès*, mais vers le *progrès*. Il croyait « que l'émulation et les récompenses altèrent souvent les sentiments mo-« raux, nourrissent les prétentions de l'amour-propre, éveillent la vanité, l'ambi-« tion, l'envie... (1). » Ce point de vue est exagéré; vouloir diriger l'homme exclusivement par le sentiment du bien vers le *progrès*, et non vers le *succès*, est une admirable formule, mais dont le tort est de supposer l'homme, et surtout l'enfant, trop parfait. Il y aurait cependant un grand danger à ce que l'émulation et l'espoir des récompenses fût le mobile de ses actions. Comment tenir une juste mesure en cette difficulté?

Toute action de l'homme est, comme sa nature, double, intérieure et extérieure, idée et expression, *type* et *forme*. L'artiste conçoit un idéal, le perfectionne en son âme; à mesure qu'il en a, pour parler comme Pestalozzi, une *intuition* de plus en plus complète, il l'aime davantage, et lorsque sa conception est, autant qu'il est donné à l'homme, parfaite, lorsque son amour est égal à sa conception, il l'exprime dans une forme. Le plus haut degré de perfection de la forme exprimée, et le plus haut degré de perfection du type idéal, constituent le beau dans l'art. L'orateur n'agit pas autrement pour produire le beau dans le discours, le législateur pour appliquer le juste dans la loi, l'homme moral pour réaliser le bien dans la vie. Entre l'ignorant et le génie, l'intelligence supérieure et celle de l'enfant, il n'y a pas, à cet égard, une différence de procédé, il n'y a qu'une question de degré. Seulement il n'appartient qu'à l'homme supérieur de trouver son type au dedans de son âme; l'homme médiocre et l'enfant le cherchent au dehors, dans l'*imitation*, et à l'amour unique du bien contemplé *en lui-même*, et accompli *pour lui-même*, se substitue un sentiment moins noble, bien qu'excellent encore, l'*émulation*. Le génie également, peut-on dire, surtout dans l'état imparfait de notre âme, n'a jamais de la vérité une intuition assez complète pour n'être pas soumis à la même loi que l'enfant stimulé par l'émulation, et plus ou moins asservi à l'imitation de tel ou tel type supérieur, antique ou moderne, national ou étranger. Mais nous ne nous occupons que de l'enfant, et l'on ne saurait nier le pouvoir sur lui de l'imitation et de l'émulation, soit pour l'instruction, soit pour l'éducation.

On reconnaîtra en même temps qu'il lui faut, ainsi qu'à la presque unanimité des hommes, un modèle positif, sensible, vivant, en même temps qu'aimable et plein d'autorité. L'homme agit comme il aime, et aime comme il pense, a-t-on dit. Pour l'enfant, il agit seulement comme il aime. « Sans leur parler, écrit « Fénelon, on n'a qu'à faire voir aux enfants en autrui ce qu'on voudrait qu'ils « fissent..... Il ne faut jamais prétendre les asservir par une autorité sèche et « absolue. »

(1) Lettres de M. Jullien dans le *Journal d'Éducation*.

Qui donc leur proposer à imiter? Leur maître, comme le veut Rousseau (1). Mais ce ne peut être un ange : or ce que l'enfant voit le mieux dans son instituteur, ce sont ses défauts; s'il les cache, il le méprise... « Le diable leur donne de « la mémoire pour les faire ressouvenir de nos moindres défauts, et il la leur ôte « pour empêcher qu'ils ne se souviennent du peu de bien que nous faisons, » écrivait, il y a deux siècles, Jacqueline Pascal.

Faut-il exciter l'émulation des élèves entre eux? Ce sentiment a d'excellents effets; mais combien facilement il dégénère en rivalité, et s'inspire d'un orgueil précoce et d'une ambition égoïste. Entre vingt enfants, après quelques épreuves, les degrés sont presque irrévocablement classés; les derniers n'ont plus d'émulation, parce que le but leur semble trop loin; les premiers en ressentent à peine, parce qu'ils conservent trop facilement leur rang. Il n'est d'ailleurs question que d'instruction; pour l'éducation, on sait que l'émulation s'exerce plutôt dans le sens du mal qu'au profit du bien.

Comment donc diriger l'émulation de l'enfant, et quel modèle lui proposer?

Le Père Girard répond : « Depuis que le Sauveur a paru sur la terre, nous « sommes heureusement dispensés de nous composer un modèle digne de notre « imitation. Il nous a été envoyé par le Père des miséricordes, et il agit d'autant « plus puissamment sur nous, que nous ne saurions le connaître et l'envisager « sans l'aimer. C'est donc sur lui que le *Cours de langue* fixera son attention, et « c'est lui, pour nous servir de l'expression de l'Apôtre, c'est lui qu'il tâchera de « former dans ses élèves (2). » Fénelon avait déjà exprimé le même principe : « Ce « n'est pas, dit-il, qu'il faille à tout moment comparer les sentiments et les actions « de l'enfant avec la vie de Jésus-Christ; cette comparaison deviendrait fatigante; « ..... mais il faut accoutumer les enfants à regarder la vie de Jésus-Christ comme « notre exemple, et sa parole comme notre loi. Choisissez parmi ses discours et « parmi ses enfants ce qui est le plus proportionné à l'enfant ..... (3). » Dans d'admirables pages, l'illustre archevêque trace rapidement les manières et les occasions nombreuses d'exercer sans cesse l'enfant à ce parallèle en action. De même, le Père Girard, avec un amour et une simplicité touchantes, essaie le même rapprochement dans des pages qu'il faudrait citer tout entières. « Nous ne prétendons pas « former ainsi, comme par enchantement, des images vivantes du divin Sauveur, « dit-il en terminant; nous nous contenterons d'avoir ébauché en eux les nobles « affections qui l'animent. Le modèle que nous leur proposerons est parfait. Or cela « doit être; car que deviendrait l'émulation si on leur présentait un modèle défec-

(1) *Émile*.... M. Jacotot a donné une solution heureuse de la question de l'émulation, dans ses *Exercices de Composition*.

(2) *Enseignement de la langue maternelle*, p. 219.

(3) *Éducation des Filles*, chap. 8.

« tueux? » « Dans tous les arts, a fort bien dit Winckelmann, il faut toujours « donner le plus haut ton, attendu que la corde baisse toujours d'elle-même. » « L'éducation, qui est le premier des arts, ne doit-elle pas, avant toutes les « autres, s'attacher à cette règle (1)? »

Qu'aurait à reprendre à ces principes Rousseau, lui qui demande avec tant de justesse qu'on donne aux enfants non des *leçons*, mais des *exemples*, et écrit admirablement : « La véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exer-« cices (2). »

Quel immense service rendrait cette méthode à l'enseignement religieux! car si la connaissance du dogme, si la pratique sont absolument indispensables, il n'en faut pas moins se souvenir de ces paroles de madame de Staël (3) : « Ce qui fait l'es-« sence de la religion chrétienne, c'est l'accord de nos sentiments intimes avec les « paroles de Jésus-Christ... » Ajoutons l'accord de nos actions avec ses actions et ses commandements.

Réforme de l'enseignement de la langue dans l'instruction, introduction plus large de l'élément religieux dans l'éducation, tels sont les deux points fondamentaux auquels a travaillé le Père Girard. Ce qui lui est tout à fait propre, c'est d'avoir attaché ces deux réformes l'une à l'autre. L'enseignement de la langue étant l'élément commun par lequel commence toute éducation, si cet enseignement ne consistant plus seulement à apprendre à l'enfant des mots, lui donne par le mot des idées, si ces idées sont religieuses et morales, le double but sera rempli (4). Mais quelle sera la pratique de cette méthode et qui l'enseignera? Ce point paraît d'une grande difficulté... Je me trompe, la nature elle-même répond et dirige; la mère n'est-elle pas la première maîtresse de langue, à tel point que la langue est appelée *maternelle*, et non paternelle? N'est-elle pas aussi la première, la meilleure éducatrice pour enseigner la religion?

C'est la mère qui est ainsi la base nécessaire de l'éducation. Le Père Girard arrive ici identiquement aux mêmes conclusions que Pestalozzi, et tous deux ont raison. Oui, la mère, à laquelle suffiraient les inspirations de son cœur, remplira mieux encore son noble rôle, avec les directions que, suivant pas à pas la nature, lui offrent les deux hommes éminents que nous comparons. « Elle ne manquera pas « de génie, dit le Père Girard, si elle ne manque pas de charité. »

Le maître viendra ensuite pour continuer, étendre et perfectionner l'enseigne-

(1) *Enseignement de la langue maternelle*, p. 229.

(2) *Émile*, p. 12.

(3) Citée par M. Aimé-Martin. Mme Necker cite encore cette phrase excellente d'un auteur anonyme : « L'élève chrétien a une émulation tout intérieure; il cherche à égaler un modèle placé au dedans « de lui. »

(4) Pestalozzi a aussi cette pensée. *Wie Gertrud*, p. 151, 152.

ment de la famille. Mais, je l'avoue, sa tâche me paraît beaucoup plus difficile. Forcé qu'il sera d'entrer dans les détails du mécanisme du langage, dans l'étude positive de la grammaire, lui sera-t-il possible de continuer à faire servir l'enseignement de la langue à l'éducation religieuse du cœur, sans se départir jamais de la méthode fondée sur le beau principe qui achève l'épigraphe du livre du célèbre maître de Fribourg : *Les mots pour les pensées; les pensées pour le cœur et la vie?*

Le maître sera-t-il capable de pratiquer cette méthode, l'élève de la comprendre? Ne vaudra-t-il pas mieux séparer? Le Père Girard, avec un talent supérieur, a expliqué ses procédés dans tous leurs détails, composé des exercices, résolu les difficultés. Pestalozzi avait fait de même.

Il est certain qu'un bon élève, régulièrement instruit de la méthode par un instituteur parfait, saurait merveilleusement sa langue, aurait une intelligence exercée, une croyance profonde et élevée, un jugement droit; mais chaque élève est-il bon? la méthode sera-t-elle complétement suivie? les instituteurs parfaits sont-ils nombreux? les moniteurs sont-ils assez intelligents? C'est un beau défaut des hommes supérieurs de juger les autres d'après eux-mêmes, mais c'est un défaut. Quel art, quelle mesure pour faire marcher de front l'enseignement de la grammaire et celui de la morale, comme le veut le père Girard, ou celui des sciences, comme le veut Pestalozzi! On n'apprend plus seulement à l'enfant à distinguer les noms de personnes, *Louis, Jeanne:* les noms de chose, *arbre, cheval;* mais les noms d'idées, *bonté, patience.* Il applique à chacun sa mémoire, son jugement. Le mot *charité* n'est plus seulement un substantif, singulier, féminin; c'est un substantif singulier, féminin, exprimant une idée bonne, et cette idée est connue; l'enfant le sait, non parce qu'on le lui a dit, mais parce qu'il l'a trouvé; il n'a pas seulement retenu, il a compris: la mémoire a reçu, l'intelligence travaillé, le cœur profité. Que de soins, que de degrés! Indiquer un mot, le prononcer distinctement, le classer, expliquer les règles générales et exceptionnelles auxquelles il est soumis, rendre clairement l'idée qu'il exprime, la faire comprendre;..... puis, pour s'assurer que l'enfant a saisi et tenir son attention en éveil, transformer ses instructions précédentes en questions, questions assez complètes pour comprendre tout ce qui a été dit, assez indirectes pour ne pas trop aider l'enfant, assez claires pour ne pas trop l'embarrasser, assez bien calculées pour laisser à son esprit le mérite et la peine de retrouver, comme de lui-même, tout ce qu'il a entendu. Ce n'est rien encore; au lieu d'un mot, supposez une proposition; il faut en isoler chaque mot, puis les réunir, expliquer leurs règles propres et leur liaison commune, puis le sens de la phrase, puis son explication....., puis recommencer les interrogations. Que la proposition devienne complexe, qu'aux règles s'entremêlent les exceptions, que de détails, que de patience, que de difficultés!.... Mais au lieu de deux enfants, il y en a dix, il y en a cinquante; il faut stimuler l'un, arrêter

l'autre; corriger celui-ci, approuver celui-là..... Grand Dieu, vous n'avez pas fait les hommes pour enseigner la grammaire, si la grammaire s'enseigne ainsi !

Je le sais, le Père Girard a mis de côté, dans son système, la conjugaison; il a rédigé un admirable vocabulaire, que tous les instituteurs devraient avoir lu; il a diminué la difficulté en la divisant; mais, d'un autre côté, en isolant ces parties de la grammaire, il les a développées : ne faut-il pas d'ailleurs les combiner ensuite?

Je suppose que l'instituteur soit un habile pédagogue; il donnera à l'enseignement grammatical une telle extension que la morale, s'il en parle, ne lui fournira plus des idées, mais des *paradigmes*. Dieu est juste, dira-t-il à ses élèves, et si on demande à l'un d'eux : Pierre, qu'entendez-vous par ces mots? l'enfant répondra, imperturbablement : *Dieu* est un substantif, *est* un verbe, *juste* un adjectif; *Dieu est juste*, une proposition. Au contraire, vous visiterez l'école d'un de ces bons instituteurs, peu forts sur la syntaxe, mais pieux, bien intentionnés. Jacques, demanderez-vous à l'un des élèves, qu'est-ce que ces mots : Dieu est juste...? Juste, c'est-à-dire que Dieu nous enverra dans les flammes de l'enfer, si nous ne sommes pas sages, répondra d'un ton chantant le petit docteur. Nous n'exagérons pas, et, pour parler par des faits, qui a visité des écoles, du moins celles des campagnes, reconnaîtra Pierre pour un élève de l'école mutuelle, et Jacques pour un élève de l'école chrétienne. Le moins qu'on puisse dire, c'est donc que la réforme, n'atteignant pas son but, n'aura rien réformé. Hâtons-nous d'ajouter que l'enseignement de la méthode du père Girard pourrait cependant avoir lieu avec grand avantage, soit dans les familles, soit dans les écoles normales, où elle profiterait du moins aux plus intelligents des instituteurs.

Qu'avions-nous dessein, au reste, d'étudier dans les œuvres du père Girard? moins ses méthodes, trop longues à exposer en détail, que ses principes, afin de montrer en quoi ils se rapprochaient de ceux de Pestalozzi, en quoi ils pouvaient heureusement les compléter. On l'a vu, les idées du maître de Fribourg sont plus précises que celles du maître d'Yverdun, elles sont moins variées. La religion est incomparablement mieux enseignée par le premier; mais il donne moins d'attention que le second à l'instruction professionnelle et agricole. L'*enseignement de la langue maternelle* est plutôt destinée aux mères instruites : Léonard et Gertrude à la femme du peuple. Les instituteurs devraient connaître ces deux ouvrages, et ceux que nous avons cités de Pestalozzi. Dans les écrits des deux célèbres compatriotes, il est des pages qu'on ne peut lire sans un charme indéfinissable; j'allais dire une vive émotion....., et pourquoi pas? la syntaxe a-t-elle jamais causé d'enthousiasme et la conjugaison d'attendrissement? Pour me comprendre et me croire, qu'on lise les prières de Gertrude, les lettres à Gessner, la lettre de Stanz, le dernier discours de Pestalozzi à Yverdun, qu'on lise les pages où *le vieux maître du bord du lac* (c'est le nom que se donne le Père Girard) parle des enfants et des mères, décrit les tendances de l'âme, honore son glorieux sauveur. Ces deux hommes,

égaux par le cœur, égaux par le dévouement, se ressemblent encore par un langage plein d'une autorité douce et pénétrante, d'une gravité affectueuse, d'une conviction communicative; c'est la raison d'un père, c'est l'amour d'une mère.

On me pardonnera cette comparaison un peu longue, entre deux hommes qu'il est si naturel de rapprocher. Le parallèle des méthodes de Pestalozzi et des méthodes de Jacotot, de l'abbé Gaultier, et de tant d'autres instituteurs remarquables, serait peut-être convenablement placé dans cet écrit. Mais il faut se borner, et se rappeler que c'est surtout sous le rapport de leur influence sur la condition et la moralité des classes laborieuses que, pour déférer aux vœux de l'Académie, les principes de notre célèbre maître doivent être examinés. C'est à ce point de vue que sont plus spécialement consacrées les pages qui suivent et qui terminent.

VIII.

Non, l'anoblissement du peuple n'est pas un rêve !
(PESTALOZZI, *Wie Gertrud.*)

Lorsque l'on parle des principes généraux de l'éducation, il ne faut considérer l'homme qu'au point de vue de sa nature. Lorsqu'on traite de l'enseignement élémentaire et des premières connaissances, il ne faut considérer que le point de vue de leur nécessité pour tous. Pas de distinction à faire entre les diverses classes de la société; tous les hommes ont besoin des mêmes perfections que donne l'éducation; tous, composés des mêmes éléments, sont soumis aux mêmes lois de développement intellectuel et physique; tous ont le même besoin de l'instruction élémentaire.

Aussi n'avons-nous pas encore distinctement examiné les principes d'éducation et d'instruction de Pestalozzi dans leurs rapports avec la condition des classes qu'on nomme riches et de celles qu'on nomme laborieuses. Il ne s'agissait que des grandes lois psychologiques, religieuses, morales, ou des notions primaires : les premières communes à toutes, les secondes nécessaires à toutes.

Mais lorsqu'on se pose ces deux questions inévitables, est-il bon que toutes les classes reçoivent absolument la même instruction? est-il bon que toutes la reçoivent dans les mêmes écoles? Il ne faut pas craindre de répondre négativement. Si l'on s'écrie que c'est vouloir des classes divisées éternellement, fatalement parquées, sans jamais pouvoir se confondre et s'unir, que c'est étouffer la vocation du génie pauvre; on aura prononcé de grands mots, mais non de grandes vérités. Je veux que tout génie se découvre; je veux même que tout talent se développe. C'est le devoir de tout bon gouvernement, c'est même le devoir de tout homme de bien de chercher, de protéger, d'aider toutes les vocations sublimes que le Créateur, par une dis-

pensation équitable, répartit dans toutes les classes (1). Mais là n'est pas la question. « On demandait au roi Agésilaüs ce qu'il « serait d'avis que les enfants ap« prissent. » « Ce qu'ils doibvent faire, estants hommes, » répondit-il (2). Or, il est certain que tous les hommes n'ont pas le même rôle à remplir; il ne faut donc pas donner à tous le même enseignement. Tous doivent seulement recevoir un fonds commun; ce sont, pour ainsi dire, des assises générales sur lesquelles des bâtiments divers seront édifiés. L'enseignement *primaire* seul doit être universel.

Mais, ces notions communes et primaires doivent-elles être enseignées dans les mêmes écoles! Non, encore non. Éducation identique pour tous, départie dans les mêmes établissements, ce fut une vaste idée, une vaste chimère de la révolution. En théorie, c'est la fraternité des intelligences; en pratique, c'est la violation des droits sacrés de la famille, la perturbation des rapports sociaux (3).

Pestalozzi essaya, à Clindy, cette réunion impossible; nous avons vu qu'il yéchoua complétement. M. de Fellenberg, aidé par l'admirable Wehrli, fut plus heureux à Hofwill; aussi bien ses plans étaient-ils moins imprudemment conçus. On sait, d'ailleurs, à quel point il était supérieur, par les talents d'administration, à son célèbre compatriote. Il ne voulut point confondre l'instruction des classes riches et des classes laborieuses; il chercha seulement à les rapprocher par le voisinage des établissements, par la communauté du but. Élevés les uns auprès des autres, occupés principalement d'une même étude, l'agriculture, qui réclame, plus que toute autre industrie, la présence et l'alliance de ces deux éléments distincts de toute force industrielle : le capital, le travail, et de ce troisième élément commun, l'intelligence, les enfants d'Hofwill, riches et pauvres, devaient mieux se connaître mutuellement, apprendre à s'entr'aider, s'aimer davantage. Une école normale de maîtres avait été jointe, par une idée également heureuse, à l'établissement, comme une transition, dont la capacité intellectuelle occupait les degrés. De jeunes maîtres, préparés à instruire les pauvres comme les riches et sortant de l'une ou l'autre classe, apprenaient en même temps en quoi diffèrent, en quoi se ressemblent ces deux missions. Tous ces moyens étaient bien combinés pour établir un autre lien que le lien de l'argent entre les classes diverses de la société. Et cependant, rarement le but a été atteint; l'envie et le dédain ont été plus souvent la suite de ce rapprochement que l'union espérée.... Mais les établissements d'Hofwill ne peuvent être pour nous plus longtemps l'objet d'une comparaison (4) avec Clindy, l'un des plus éphémères instituts de Pestalozzi.

(1) V. les belles idées de M. Aimé-Martin à cet égard, *Éducation des Mères*, t. I, p. 183.

(2) Montaigne, t. I, p. 24. — Rousseau, dans son *Discours sur les Lettres*, donne cette pensée comme de lui.

(3) M. de Lamartine en porte ce jugement, *Histoire des Girondins*.

(4) Ajoutons seulement que pour l'instruction, on y suivait les méthodes de Pestalozzi; nous avons vu quels avaient été ses rapports personnels avec M. de Fellenberg.

Neuhof me paraît être celle des fondations de l'auteur de *Léonard et Gertrude*, dont l'imitation aurait sur la condition, le bien-être, la moralité des classes laborieuses, le plus salutaire effet. Cette institution qu'il aimait tant et qui dura si peu, n'a pas été encore reproduite par ses élèves, quoiqu'une souscription soit ouverte à cet effet. Ce n'est pas aux détails d'organisation, c'est au principe que je veux m'attacher. Neuhof réalisa l'alliance de l'instruction élémentaire et de l'instruction *professionnelle,* soit agricole, soit industrielle proprement dite.

Cet établissement peut être regardé comme la première idée des *colonies agricoles* (1), auxquelles on accordera, je crois, de jour en jour, plus d'importance. Mais on aurait tort, selon moi, d'en fonder pour les enfants pauvres qui ont encore une famille, dont ils sont séparés par leur placement dans ces colonies. Qu'on se borne à en établir pour tous ceux, bien trop nombreux, qui ont une famille mauvaise ou n'en ont point, les enfants trouvés, les enfants naturels, les orphelins, les jeunes détenus, etc. Il est inutile d'insister d'ailleurs sur l'utilité d'établissements bien connus aujourd'hui.

On n'est pas aussi pénétré de l'intérêt d'unir l'instruction professionnelle à l'instruction élémentaire, de rapprocher l'atelier de l'école. Pourquoi ne fonderait-on pas de grandes maisons d'apprentissage et d'instruction réunies (2)? pourquoi pas des écoles d'apprentissage auprès des écoles publiques, surtout dans les villes, où presque tous les enfants sont destinés aux mêmes professions, comme les villes maritimes par exemple? N'est-ce pas ce qui existe déjà dans les écoles de jeunes filles auxquelles on annexe des *ouvroirs?* dans les asiles mêmes où l'on a trouvé pour les petits enfants (3) des travaux industriels simples et faciles qui les occupent, les développent, les amusent? Pourquoi pas des écoles dans les fabriques, comme à New-Lanark? des ateliers près des écoles, comme à Neuhof?

Craint-on l'augmentation des dépenses? qu'on songe à celle du bien produit. Si peu que gagne l'enfant, commencer à subvenir lui-même à ses besoins est une idée morale qui l'ennoblit. Il quitte plus tard l'école, et son âme en profite; il entre cependant plus tôt à l'atelier, et ses parents sont satisfaits. L'apprentissage est préparé et son temps abrégé, temps si dangereux où l'on abuse de l'enfant sans le récompenser; les occupations sont diversifiées et l'attention soulagée; le corps développé par plus d'exercice; quelques-uns de ces enseignements de luxe qui ne servent qu'à la vanité du maître sont retranchés; le maître lui-même soulagé, accablé par moins d'heures de leçon, sans que l'enfant ait moins d'heures de travail; l'ouvrier est plus instruit, et l'élève moins disposé à dédaigner l'état de son

(1) On regarde, en effet, souvent Pestalozzi comme leur fondateur. (V. ce qu'a écrit sur Mettray le célèbre philanthrope hollandais, M. Survingar.)

(2) Les établissements de Saint-Nicolas à Paris sont un essai de cette idée.

(3) A Milan comme à Nantes, à Vienne comme à Paris, j'ai vu faire de la charpie, des chaussons, des sacs, etc.

père ignorant.... Que ne pourrait-on ajouter? Les avantages d'une telle idée sont si grands que Neuhof suffirait pour moi à la gloire de Pestalozzi.

Ce n'est pas cependant la seule création qu'il ait consacrée à l'amélioration du sort des classes laborieuses, œuvre de toute sa vie. Ses méthodes, que nous avons suffisamment exposées, peuvent avoir, dans certaines de leurs parties, un notable avantage pour l'instruction du peuple, comme pour son bien-être et sa moralité. Ce n'est pas que « le bonheur du genre humain doive résulter d'une manière an- « cienne ou nouvelle, plus lente ou plus expéditive d'apprendre les lettres de « l'alphabet(1); » mais une méthode rapide est toujours, pour l'enfant du travailleur, un grand bienfait; le temps est pour lui le premier capital. Si la méthode peut en outre le mettre en possession de connaissances particulièrement utiles à sa profession future, elle aura atteint un résultat bien rarement produit par les procédés ordinaires. Or, il n'est pas douteux que la comparaison et l'étude continuelle des formes, des objets, telle que Pestalozzi la présente à ses élèves, peut développer chez les plus intelligents quelques signes de vocation pour tel ou tel métier, et pourquoi pas? quelques idées d'art. La pratique si ingénieuse du dessin linéaire (introduite maintenant, non sans peine, dans nos écoles primaires) est, à ce point de vue, extrêmement profitable. De quelle utilité n'est-elle pas pour les professions de maçon, de charpentier, de potier, d'orfèvre, de tapissier, et pour presque tous les métiers! L'homme de la campagne a besoin aussi du dessin linéaire; ses plantations n'en seront-elles pas plus régulières, son habitation même moins mal bâtie, et par suite plus saine.....?

Au nombre des méthodes du célèbre instituteur d'Yverdun on peut placer la *méthode mutuelle*. Ce procédé fameux et excellent, qui serait partout adopté en Europe si l'esprit de parti n'était venu malheureusement embarrasser sa propagation, peut aussi bien être regardé comme l'invention de Pestalozzi (2) que comme celle de Bell ou de Lancaster, ou du chevalier Paulet. Il n'appartient à aucun d'eux, et il appartient à tous. C'est à leur époque, c'est par leur action, que cette méthode fut connue et pénétra dans l'enseignement public; mais combien de fois une mère intelligente n'avait-elle pas confié aux aînés de ses enfants le soin de répéter à leur plus petit frère les leçons qu'ils avaient eux-mêmes reçues d'elle? Image de la famille, image aussi de la société, cette méthode (3) avait été la découverte naturelle de plus d'un obscur instituteur chargé d'enseigner un grand nombre d'enfants, différents d'âges et de progrès. Les Frères ont aussi depuis longtemps appliqué la méthode mutuelle (4). Lorsque, dans un règlement curieux, com-

(1) Frayssinous, *Conférences*.

(2) Je m'en servis à Stanz, dit-il, à une époque où on ne parlait ni de Bell, ni de Lancaster. (*Wie Gertr.*)

(3) Il ne faut pas se flatter de se passer d'ailleurs de la méthode *simultanée*, seule convenable pour plusieurs enseignements; on les allie généralement ensemble.

(4) M. Rendu (*Essai sur l'Instruction publique*) le prouve très-bien.

posé en 1657 pour les novices de Port-Royal, Jacqueline Pascal écrit simplement : « Les plus grandes montrent l'arithmétique aux plus petites, » c'est déjà l'enseignement mutuel que réalise sans orgueil la digne sœur du grand génie qui ne dédaigna pas lui-même de composer la *Méthode de Lecture* connue sous le nom de Méthode de Port-Royal (1).

La propagation des procédés d'enseignement mutuel a été assurément un grand bienfait pour les classes qui ont peu de temps à consacrer à leur instruction primaire, ainsi que pour les localités dont les ressources sont minimes. Une école mutuelle n'exige qu'un seul maître, contient à peu près autant d'enfants que l'on veut, enfants d'âges divers, et l'instruction qui y est reçue peut être rapide et variée. Mais il faut convenir que des écoles peu nombreuses seraient préférables si elles étaient possibles, que l'éducation y serait meilleure, parce que le maître pourrait s'occuper avec plus d'attention de chaque enfant, tandis qu'au milieu de centaines d'élèves, divisés en centaines de groupes, il ressemble à une grande roue qui met régulièrement en œuvre d'autres petites. Il faut enfin se rappeler qu'il est quelque chose de mieux que l'école mutuelle, de mieux que l'école peu nombreuse, c'est la famille. Or, nous l'avons déjà dit, Pestalozzi, en montrant le rôle de la famille du travailleur dans l'instruction et dans l'éducation, s'est acquis son titre le plus glorieux. Remarquable opinion d'un instituteur, qui veut qu'on se passe des instituteurs, et prétend instruire ses élèves de manière que devenus pères et mères, ils puissent élever leurs enfants sans le secours qu'ils ont reçu eux-mêmes !

Nous avons suffisamment exposé ce que Pestalozzi attend des mères : la patrie, la religion l'attendent avec lui. Sans doute, la mère de famille, dans les classes laborieuses, a besoin de son temps. Lui avoir rendu la liberté du travail, en fondant des établissements, comme les salles d'asile, où ses enfants sont traités, instruits, soignés, aussi bien, mieux quelquefois, qu'ils ne le seraient par elle : cela a été une des plus admirables institutions de notre époque. Mais il ne faut pas non plus que la mère se déshabitue d'élever les enfants que son sein a portés, il ne faut pas qu'elle abdique la mission d'amour que Dieu lui a confiée. Jamais les mères de famille ne pourront, ne sauront remplir cette mission de manière qu'on puisse se passer d'écoles. Jamais les écoles, les asiles, les crèches ne remplaceront la mère de famille. Je ne parle pas seulement au point de vue de cette éducation du cœur, de cette éducation morale et religieuse que l'homme ne reçoit bien que de sa mère. Mais que la France ou tout autre pays soit suffisamment *instruite* sans le concours des mères, cela est *matériellement* impossible. La fondation d'une école ne peut avoir lieu qu'au milieu d'une certaine agrégation d'hommes; or, la

(1) V. le livre si curieux, édité en 1845, par M. Cousin, sous le nom de : *Jacqueline Pascal.*

majeure partie de la population des campagnes, source première de la richesse et de la grandeur d'un pays, est tellement disséminée dans des habitations séparées par la distance, séparées souvent par l'état impraticable des chemins, qu'il est absolument impossible aux enfants, quand même, ce qui est rare, leurs parents le voudraient, de se rendre à l'école établie au centre de la commune. Si les pères, si les mères surtout, moins retenues au dehors par le travail, n'enseignent pas à leurs enfants les premières connaissances, et au moins la lecture, l'écriture, un peu de calcul, les populations des campagnes sont condamnées à se transmettre de génération en génération, la même ignorance, la même routine, la même pauvreté. Il faut, pour donner cette instruction élémentaire à leurs enfants, que les père et mère la possèdent eux-mêmes ; cela est évident. Aussi sera-t-il fort difficile d'arriver à ce résultat, si l'on n'organise pas un service d'instituteurs ambulants, ou bien si, au moins pendant un certain nombre d'années, l'on n'oblige par une loi, ou on n'encourage pas par une prime les parents à envoyer leurs enfants aux écoles; si surtout les propriétaires ne comprennent pas que la propriété est une magistrature qui leur impose le devoir impérieux de s'occuper des intérêts moraux et intellectuels, autant que du bien-être des familles qui vivent sur leurs terres, et les servent par des travaux si pénibles.

Mais quand une génération aura reçu cette instruction, les père et mère la transmettront-ils à leurs enfants? En auront-ils la volonté? Oui, car ils en sentiront l'avantage. En auront ils le temps? Qu'on lise *Léonard et Gertrude* pour se convaincre ; c'est un tableau merveilleux et un tableau vrai de ce que peut une bonne et pauvre mère dans sa famille. Eh quoi! les mères de campagne n'aiment-elles pas aussi leurs enfants? Ayons confiance; rien n'est impossible à l'amour.

Pestalozzi n'aurait-il fait que comprendre et faire comprendre à tous la nécessité de l'instruction du peuple par les mères, que montrer aux mères, par d'excellents et populaires écrits, ce qu'elles doivent entreprendre à cet égard, ce serait déjà une œuvre d'une immense utilité. Mais son génie charitable a conçu d'autres plans encore, et dans quelques pages, pleines de chaleur, de son *Wie Gertrud* (1), il fait un tableau aussi vrai que touchant de l'état des classes pauvres à son époque, et des moyens de les soulager. Que chaque homme de bonne volonté patronne un enfant, donne du travail à ceux qui en manquent; que chaque propriétaire, au lieu d'élever des mérinos ou des taureaux de Durham, se charge de l'éducation de quelques enfants des familles qui vivent sur ses domaines; que chaque industriel s'intéresse aux enfants de ses ouvriers et annexe des écoles à ses fabriques; que chaque commune ait une école; que les villes aient de plus grandes fondations; que l'État, enfin, ouvre des établissements publics, élève gratuitement un grand nombre d'enfants pauvres, pour destiner les plus intelligents à

(1) Pages 180-200.

l'instruction, le plus grand nombreà l'agriculture; crée des écoles normales auxquelles soient annexées des écoles primaires pour exercer les jeunes instituteurs. répartisse les orphelins, les enfants trouvés, en petits groupes, qui soient confiés, moyennant une augmentation de traitement, aux instituteurs, aux pasteurs, etc. (1)... Mais surtout que l'Église, que l'État se servent de tous leurs moyens d'influence pour encourager, surtout parmi les classes laborieuses, l'éducation des familles... Plans admirables que Pestalozzi ne vit pas réaliser, mais qu'il laissa dans ses écrits comme un résumé des conceptions de son cœur, comme un programme de ce que devaient, de ce que doivent encore aujourd'hui entreprendre tous ceux qui se sentent quelque dévouement pour la grandeur de leur pays et le bonheur de ceux qui souffrent.

C'est la gloire de Pestalozzi de n'avoir pas désespéré de l'éducation du pauvre. Locke avait écrit : « Je publie ces pensées *que l'occasion a fait naître*... Je n'ai écrit « que pour le fils d'un *gentilhomme* de mes amis, et traité que les points généraux « que j'ai trouvés nécessaires pour un jeune gentilhomme *de son rang*;.... c'est à « l'usage de la *noblesse* anglaise (2)... » « Pour moi, dit Rousseau, je n'élève pas, « comme Locke, un gentilhomme (3)...» Assurément, il ne forme pas non plus un homme du monde où nous vivons. Que forme-t-il donc? Ah! sans doute un autre Rousseau; car, pour le pauvre, pour le fils du peuple, lui, fils du peuple et pauvre, il ne trouve que cette parole impie : « Le pauvre n'a pas besoin d'éducation; « celle de son état est forcée; il n'en saurait avoir d'autre (4). » Quoi! le pauvre n'a pas besoin d'éducation! Ah! sans doute, il est des vertus, comme la patience, que son état et sa triste vie suffisent à lui apprendre. Mais, comment ne pas comprendre qu'il est moins urgent de s'occuper de l'éducation du riche que de celle du pauvre? L'homme riche s'instruit et se forme toute sa vie; presque jamais l'éducation de la famille ne lui fait défaut; eût-il reçu dans son enfance des principes mauvais, ce serait un malheur immense; mais, s'il a quelques qualités naturelles, les réflexions libres de son âme, les discours et le commerce des hommes, l'étude, l'expérience de la société, pourront remplacer, rectifier et compléter l'éducation imparfaite de ses jeunes années. Si le père et la mère de l'enfant pauvre, asservis au travail, n'ont pu diriger, à ses premiers progrès, son intelligence et son cœur, où retrouve-t-il jamais cette direction nécessaire? Attaché de bonne heure à une machine ou à un outil, mêlé à un monde trop souvent si grossier, accablé chaque journée par la nécessité d'acheter de son labeur le pain de la journée qui va suivre, perdant par le travail non assurément la dignité de son âme, mais la

(1) V. le Prospectus, publié dans la brochure récente de M. Joseph Schmidt : *Pestalozzi und sein Neuhof*. (Zurich, 1847.)

(2) *Éducation des Enfants*, préf. et fin.

(3) *Émile*, l. v.

(4) *Émile*, p. 27, édition Didot.

liberté de toute étude et de toute réflexion, le travailleur ne pourra ni relever sa condition, ni transmettre à ses enfants autre chose que l'héritage de son ignorance, quelquefois de son immoralité. Ouvrez donc pour lui des écoles; tout ce qu'il saura jamais des connaissances intellectuelles, tout ce qu'il apprendra jamais de morale, de religion, des devoirs du citoyen, c'est là, là seulement qu'il le recevra. Oh! combien est noble, après celle de la famille, la mission de l'instituteur du peuple! Combien est immense sa responsabilité! Combien est louable le dévouement de ceux qui, comme Pestalozzi, apprécient la grandeur de cette mission, et sans être effrayés de sa difficulté, y consacrent sans hésiter tous les mouvements de leur cœur et tous les moments de leur vie!

X.

Il lui sera beaucoup pardonné,
parce qu'il a beaucoup aimé!

Deux des biographes de Pestalozzi terminent par ce mot charmant l'exposé des œuvres, des principes et de la vie de celui qui fut leur maître et leur ami. Mais comment, dans une froide notice, communiquer quelque chose de cet amour de l'humanité, du pauvre, de l'enfant, qui inspire tous ses actes et s'exprime si souvent avec éloquence dans ses écrits! Pendant cinquante années, cet homme, à l'âme ardente, sans s'alanguir un instant dans la lutte, soutint presque seul contre l'ignorance de la Suisse et de l'Allemagne, contre l'incurie des gouvernements, contre l'incapacité des instituteurs, un combat dont il sortit vainqueur.

Aujourd'hui on peut dire que la Suisse, que l'Allemagne savent lire; dans presque toutes leurs villes les écoles d'adultes sont supprimées, parce qu'elles sont inutiles! La France est bien loin encore d'un résultat semblable (1). « J'ai « vu avec douleur, écrivait Turgot aux curés de sa généralité, dans une circulaire « de 1762, que le curé a signé seul, parce que personne ne savait signer. » Ne pourrait-il pas encore aujourd'hui écrire à peu près les mêmes paroles dans certaines provinces? Il ne faut pas croire que cet état, et pour ainsi dire cette tradition d'ignorance, nous ait été légué par ce qu'on appelle les *anciens régimes*, auxquels on reproche d'avoir fait du défaut d'instruction un moyen systématique de gouvernement. Avant 1789, le pouvoir ne s'était pas occupé de départir par ses délégués l'enseignement, et c'était un tort; mais il l'encourageait. Presque tous les curés étaient maîtres d'écoles; et lorsqu'en 1687 l'admirable congrégation du vénérable

(1) La Grande-Bretagne n'est pas beaucoup plus avancée. Dans l'Angleterre seule, sans y joindre l'Irlande et l'Écosse, moins instruites qu'elle, 67 hommes, 51 femmes sur 100 n'ont pu, en 1846, écrire leurs noms sur les registres des paroisses. (7e *Rapport du bureau de l'Enregistrement des mariages, naissances, décès,* par M. W. Farr.)

abbé de La Salle s'établissait au milieu d'obstacles analogues à ceux qui entourèrent les premiers progrès de l'enseignement mutuel, ce furent les papes qui la soutinrent de leur appui. Benoît XIII, l'approuvant en 1724, écrivait : « Pie con-« siderans innumera quæ ex ignorantiâ, *omnium origine malorum,* præveniant « scandala, præsertim in illis qui, vel egestate oppressi, vel fabrili operi, operam « dantes..... » Le roi Louis XVI soutenait de sa cassette l'établissement du chevalier Paulet, un des premiers instituteurs de la méthode mutuelle en France. En 1789, le clergé, la noblesse, aussi bien que le tiers, demandaient l'éducation *du peuple et des pauvres;* et les trois ordres n'avaient pas été moins unanimes dans le même vœu, dès 1588, 1576, 1560, 1483. La noblesse insistait surtout, dès 1560, pour que l'envoi des enfants aux écoles fût *obligatoire* (1), comme cela a lieu en Allemagne.

Ce fut la révolution qui fit involontairement à l'instruction primaire le plus grand tort; il faut le reconnaître, malgré l'admiration due à cette grande époque. L'Assemblée législative détruit toutes les corporations,..... *même* (est-il dit dans le décret du 18 août 1792) *celles qui, vouées à l'enseignement public, ont bien mérité de la patrie.....* La Convention proclame en 1793 l'entière liberté de l'enseignement, et sans organiser d'écoles, punit les parents qui n'y envoient pas leurs enfants; déclare en 1791 l'éducation gratuite pour tous, puis en 1795 ne laisse à l'instituteur d'autre traitement que la rétribution des parents (2). La révolution n'organisa pas l'instruction, elle ne sut que la vouloir.

Les lois et ordonnances multiples qui fondèrent l'Université s'occupèrent d'une manière un peu plus pratique de l'enseignement du peuple. Mais c'est à la restauration, c'est à la révolution de juillet que furent dus les plus notables efforts. L'ordonnance du 29 février 1816, la loi du 28 juin 1833, sont les actes les plus considérables qui furent consacrés à l'organisation de l'instruction primaire.

Combien n'y a-t-il pas encore à faire pour améliorer le sort des instituteurs, surtout de ces nombreux instituteurs des campagnes, dont la mission est si pénible et si belle? Réduits à une condition misérable, assez instruits pour être légitimement ambitieux, sans qu'aucun avenir leur soit assuré, placés sans cesse entre de mesquins intérêts et leur grand devoir, sans avancement, quand ils sont bons, et cependant presque inamovibles, quand ils sont mauvais, ils forment, dans bien des communes, plutôt un ordre de mécontents, qu'un ordre d'hommes utiles. Quand sera-t-il possible de doubler leur nombre et leur traitement? Et ces admirables congrégations religieuses, aimées du peuple, dont les membres placent leur devoir dans l'acceptation de la condition la plus pénible, sans espoir d'avancement, puisqu'ils attendent toute récompense de Dieu, quand apprendra-t-on à

(1) V. les citations curieuses, dans l'*Essai sur l'Instruction publique,* de M. Rendu.

(2) *Exposé des Motifs,* de M. de Montalivet, en 1831.

les bénir, sans les craindre? Quand comprendra-t-on que les instituteurs laïques sont nécessaires aux religieux, les religieux aux laïques, par l'émulation, et tous au pays, qui les doit également surveiller et soutenir? Que n'y a-t-il pas à faire pour l'éducation des filles, pour l'amélioration des méthodes? Le gouvernement comprend ces grands intérêts, la lutte n'est plus que dans l'opinion. Ne nous naîtra-t-il pas aussi un Pestalozzi pour donner à la France l'impulsion qu'a reçue l'Allemagne? Il semble, en vérité, qu'on craigne l'instruction.

La craindre! Mais n'est-il pas temps que la diffusion plus égale des connaissances mène à la diffusion plus égale des richesses? n'est-il pas temps qu'un langage uniforme, sans détruire l'originalité des idiomes locaux, soit compris et parlé partout, afin que la France soit grandie par cette unité qui lui manque encore? n'est-il pas temps qu'un vaste enseignement primaire, industriel, agricole, élève la condition de nos populations, et rende pour tous le travail plus facile, plus volontaire, plus productif, assurant ainsi aux classes laborieuses leur vraie liberté, leur vraie dignité, leur vrai bonheur? n'est-il pas temps que tous deviennent capables des nouveaux devoirs de la vie sociale?

Il est cependant un grand danger dans le vœu que j'exprime, sûr de l'assentiment de tout cœur généreux. Je ne dirai pas avec Rousseau : « Souviens-toi, souviens-toi sans cesse que l'ignorance n'a jamais fait de mal, que l'erreur seule est funeste..... » Il suffit de répondre que le nombre des crimes croît en raison de l'ignorance. Mais il est vrai que certains crimes, et les plus dangereux, se multiplient aussi en raison de l'instruction. Je sais le mal de l'ignorance, mais je connais aussi la plaie du faux savoir et du demi-savoir. Oh! que ce problème est difficile : ouvrir une bonne école, c'est fermer la porte d'une prison et d'un hôpital; ouvrir une mauvaise école, c'est préparer le vice et l'émeute!

Il y a une solution, une seule : c'est l'*éducation religieuse*. L'instruction sans la religion, c'est le poison sans le contre-poison, le torrent sans la digue, le feu sans le foyer.

L'ignorance serait de beaucoup préférable, surtout avec les conditions, avec les tendances de la société moderne, où tout est un danger sans la religion, tout est un progrès avec elle. Et qu'on me permette d'ajouter entre toutes une seule des raisons politiques. Il est difficile qu'un gouvernement qui s'appuie sur le principe de la majorité puisse longtemps diriger, par la minorité de capacités et de nombre, la majorité des capacités et la presque unanimité des masses. Celles-ci seront, tôt ou tard, successivement appelées à intervenir pour une plus grande part dans la vie politique du pays (1). Que sera-ce si elles n'y sont pas préparées par une instruction générale, par une éducation forte, et si la réforme politique devance la réforme sociale?

(1) Ceci est écrit en 1847.

On sera sans doute étonné si je veux parler de la nécessité de la religion, également au point de vue de la politique. Non qu'il faille la regarder, ainsi que plusieurs le font, comme un instrument de police, supplémentaire des gendarmes. La religion, et je dis la religion chrétienne, je dis même la religion catholique, sous le triple point de vue de la certitude métaphysique, historique, morale, est pour moi la *vérité*. J'ai trop répété qu'elle était absolument essentielle dans l'éducation, et, en ce point, j'ai trop accusé Pestalozzi de lacune, pour ne pas avoir à cœur de justifier ma pensée. Or, il est nécessaire, pour mériter l'attention, en ne la fatiguant pas, d'éviter les répétitions, les lieux communs et les longueurs, d'abréger et de choisir. Parlerai-je des secours infinis que la religion assure à toutes les conditions, à tous les âges, et de la relation qu'elle a à notre bonheur, même terrestre? Mais qui ne connaît ces vérités sublimes, si répétées sans être pourtant vieillies; rien n'est vieux qui ne peut périr. En parlant au point de vue de la politique, on n'est pas plus nouveau, mais ces idées sont trop particulièrement indispensables à la société moderne pour qu'il soit superflu de les lui remettre incessamment sous les yeux. Il faut lui rappeler sans cesse que nul n'est plus désireux de la liberté qu'un chrétien, que nul n'en est plus digne; que le christianisme seul rend l'égalité sans obstacles, sans dangers, sans mensonges; que, seul, il a gardé les moyens de réaliser la fraternité, dont, le premier, il prononça le nom. Si l'on est convaincu de ces vérités, on conclura que l'éducation sincèrement religieuse est le salut unique des peuples libres; on ne se trompera pas. Si Pestalozzi, comprenant mieux ces vérités, leur avait accordé, dans l'instruction, plus d'importance, l'Allemagne, sur laquelle il exerça une si considérable influence, pourrait être aussi libre que la France et moins inquiète de sa liberté.

Liberté, égalité, fraternité! ce sont, depuis le Christianisme, les mots d'ordre du monde.

On les répète sans les comprendre; avec eux on ébranle les masses, sans les rendre plus heureuses; chaque parti reproche à l'autre d'être contraire surtout à la liberté : il en résulte, au moins, qu'ils sont tous unanimes à avouer qu'il faut la liberté. Qui oserait aujourd'hui repousser et démentir ce nom glorieux? Ceux qui te haïssent, ô liberté, sont forcés de t'invoquer; ceux qui te veulent frapper, se glissent sous ton manteau qu'ils prennent pour parure; comme le divin Maître, ceux qui vont te trahir commencent par t'embrasser!

C'est que la logique est aux idées ce que la pesanteur est aux corps; une fois le principe posé, il faut que la conséquence tombe sur une pente nécessaire. Notre temps, notre pays sont nécessités à la liberté sous toutes les formes; il dépend de nous d'y trouver notre honte et notre ruine, ou notre progrès et notre grandeur : il ne dépend pas de nous de l'éviter. J'ose dire que la liberté est voulue de Dieu.

Tout ce que Dieu fait a un but : qui en doute? Les hommes, considérés indivi-

duellement, ont une double destinée : le rôle qu'ils jouent ici-bas, la place qu'ils occuperont au ciel. Les sociétés, considérées collectivement, n'ont pas de destinée par delà la terre; il faut donc la chercher tout entière ici-bas. Quelle est la destinée des sociétés? Question que je ne saurais résoudre directement. On peut au moins affirmer que c'est le bien, le perfectionnement, sans donner une notion précise du bien : on peut ajouter que c'est le bien et le perfectionnement de tous ceux qui les composent, *sinon cela seul, au moins cela.* Mais plus les hommes sont parfaits, plus ils sont capables de libertés; en sorte que l'état le plus grand de liberté doit correspondre à l'état le plus grand de perfection. Dieu voulant la perfection, veut donc les libertés. Les libertés, leur développement, leur progrès, tel est donc le dessein providentiel des sociétés; et le moyen nécessaire, indispensable, c'est l'amélioration morale des individus, qui n'est pas possible sans la religion. *Veritas liberabit vos.*

Quoi! la morale dépend de telle ou telle religion positive, et ne peut s'enseigner, se pratiquer sans elle? Ce n'est pas là ce que je prétends; je ne puis ni ne veux discuter, avec les philosophes, si l'autorité de la loi morale vient de l'essence même de ses prescriptions ou du pouvoir qui l'établit, si elle a été affaiblie, etc. Je n'impose même pas de dire, avec M. de Lamennais : « La religion des peuples est toute « leur morale, » ou, avec Rousseau : « J'avais cru qu'on pouvait être vertueux « sans religion, je me suis bien détrompé de cette erreur. » Il y aurait beaucoup à écrire sur tout ceci, mais je me hâte; c'est un mérite en un si attachant sujet.

Il faut bien qu'on m'accorde seulement ce point : quelle que soit la base de la loi morale, règle intérieure de la conscience, qui est la règle de la vie, quelle que soit la nature, quelle que soit l'énergie des mobiles par l'action desquelles elle domine l'homme, dirige sa volonté et le porte au but de toute créature, *la perfection dans son ordre*, la religion chrétienne ajoute à l'obligation de cette loi, à l'influence de ces nobles mobiles, un motif incomparable, suréminent, d'amour, le sacrifice volontaire et infini de Dieu même, prodige de sa tendresse pour l'homme sorti de ses mains. La première, elle enseigne la fin précise de la vie, donne à nos actes leur valeur véritable, à nos sentiments sociaux leur équitable relation, appelle toutes les vertus des devoirs pour les faire pratiquer, et tous les devoirs des vertus pour les faire aimer; et par cette lumière jetée sur ce mystère de notre vie et l'obscur pressentiment de nos destinées, n'intéresse pas moins notre raison que notre cœur à leur volontaire accomplissement. Pour tout dire en moins de mots, la religion chrétienne, et elle seule, nous montre, d'une part, notre but, la perfection (1); de l'autre, notre nature imparfaite; le moyen et le secours né-

(1) Nous ne parlons que de la perfection morale; mais elle seule conduit, selon nous, à la perfection du génie, les rares intelligences, douées des qualités supérieures auxquelles on donne ce nom, et par suite à toutes les perfections : arts, sciences, politique, etc.; le mot *perfection* contient le but de tout homme, de toute société, de toute œuvre du Dieu parfait.

cessaires pour conduire notre nature à son but. Ce secours, il faut encore en convenir, nous ne le trouvons parfaitement que dans la religion catholique, à la fois doctrine et institution; seule, elle possède l'unité dans ses symboles et l'autorité dans ses commandements; seule, elle dispense une discipline morale de l'âme, qui soutient l'homme, le dirige, le relève, le fortifie à tous ses âges, à tous les grands moments de sa vie, à toutes les défaillances, à tous les orages, à toutes les aspirations de son âme. Merveilleuse série d'enseignement et d'actes, si parfaitement, si minutieusement convenable à toutes les infinies diversités de nos cœurs, que celui-là seul peut l'avoir instituée qui connaît nos cœurs dans leur fond le plus intime, et celui-là seul les connaître ainsi qui les a formés!

Et combien cette religion remplit mieux son but, alors que, comme dans nos temps (grâces éternelles en soient rendues à Dieu!), elle ne s'impose plus, mais s'accepte, alors que l'Église, pour le dire en passant, est la seule forme de société agréée non pas seulement par la majorité, mais par *chacun* de ses membres.

La religion catholique étant le plus puissant instrument de morale et de perfection de l'homme, la loi parfaite de sa loi intérieure imparfaite, et la perfection progressive étant la condition progressive de la liberté, les conclusions se pressent d'elles-mêmes; et « rien, peut-être, ne vient mieux confirmer la nécessité de la « religion, » à ce point de vue, « que les efforts impuissants qu'on a faits depuis « cinquante ans pour s'en passer (1). »

Dans un pays qui veut et sait être libre, il n'y a, en gouvernement, qu'une seule grande question : établir l'ordre et la liberté, maintenir le pouvoir fort et donner à la liberté ses légitimes satisfactions; problème presque aussi difficile que de concilier, dans la philosophie pure, la providence divine et le libre-arbitre humain, plus difficile même, puisque sa solution est indispensable.

On veut produire l'ordre; qui le fera? la loi extérieure; mais elle n'atteint que les actes et non ce qui produit les actes, à savoir : les volontés, les cœurs; et où est toute la force de la loi? dans la conscience de ceux qui s'y soumettent; et la garantie de sa bonté? dans la conscience de ceux qui la font; qui rendra ces consciences bonnes? la loi extérieure, encore une fois. Non, elle les suppose; qui donc? la loi intérieure, la religion. A mesure qu'il y aura plus de libertés, la loi civile aura moins d'action. Qui donc évitera le désordre sans la religion? « Moins « la religion est réprimante, a dit Montesquieu (2), plus les lois civiles doivent « réprimer; » et il convient que la religion se trouve au cœur de ceux qui gouvernent aussi bien que dans celui des gouvernés, si l'homme, tour à tour fauteur d'anarchie ou jouet du despotisme, ne veut pas se jeter sans cesse des excès de la

(1) M. Frayssinous, *Conférences*.
(2) *Esprit des Lois*, l. XXIV, chap. 14.

licence, qui le déshonore, dans les contraintes que lui préparent des maîtres toujours prêts à profiter de ses mauvaises mœurs, éternelles complices de l'asservissement. La religion est la condition nécessaire de l'ordre; aimez-vous mieux la force brutale et la police?

Vous voulez aussi la liberté; vous demandez, et le Christianisme avant vous, avec vous, demande que le droit de l'homme n'ait d'autre limite que le droit de l'homme; car une liberté partielle, cela n'est autre chose qu'un privilége. En réclamant la liberté générale, on ne réclame pas tant la liberté de chaque homme que la règle de chaque liberté; en sorte que les vrais amis de la liberté sont les meilleurs partisans de l'ordre. Mais, qu'on veuille bien le remarquer, les droits de chacun ayant pour limite les droits des autres, il en résulte, sous un régime d'égalité de droits pour tous, que les droits de chacun ont des bornes bien plus nombreuses que sous tout autre régime; en sorte que la liberté augmente bien plus la somme des *devoirs* que celle des droits; chacun étant tenu au même respect et aux mêmes sacrifices envers les droits de tous, qu'il en attend de tous pour les siens. Oh! que cela est peu compris de notre temps! Plus on est libre, plus on se croit affranchi du respect et du dévouement. La société la plus libre, on ne doit jamais l'oublier, est celle qui a le plus besoin de l'esprit de sacrifice. Et je demande encore : qui le produit, sinon la religion chrétienne seule (1)?

La liberté suppose l'égalité : de deux hommes inégaux, l'un n'est bientôt pas libre; l'autre devient son maître. Mais l'égalité ne consiste pas en ce que chacun ait la même place; elle exige seulement que chacun ait la place *qui lui appartient*, que chacun soit dans la libre jouissance et le plein exercice de son *droit*, que chacun non pas possède, mais puisse posséder toutes places. L'égalité absolue n'existe pas. L'égalité, c'est la justice.

Il n'est qu'un sentiment qui puisse maintenir cette justice et empêcher nos dissemblances de dégénérer éternellement en luttes, c'est la fraternité, l'amour, la charité.

J'entends, en un sens, par la charité, cet amour de Dieu, de notre pays et de nos semblables, qui porte à l'acceptation volontaire de toute supériorité légitime. Sachons donc enfin que nous sommes tous peuple; mais sachons aussi qu'il est des inégalités nécessaires, qu'il est, par exemple, une vraie noblesse, composée de tous ceux qui ont servi leur patrie et l'humanité, passé du pays, grandeur de son histoire, perpétuée et se survivant à elle-même. Tirons de nos inégalités la notion de nos devoirs, et respectons les secrètes raisons de Dieu dans sa paternité équitable; ne nous divisons pas pour des mots : les uns, au nom de liberté, les autres, au mot de privilége, s'irritent et s'effraient, tandis qu'il ne s'agit souvent

(1) On a souvent cité le mot de M. Guizot : « Le catholicisme est la grande école du respect. »

pour les uns que de la liberté d'être tous heureux, pour les autres que du privilége de faire le bien commun. Quand donc comprendrons-nous un terme chrétien, terme sublime, expression de nos vrais rapports et de l'amour qui nous doit relier. Nous ne sommes pas absolument *égaux;* il n'est pas assez de dire que nous sommes *semblables;* nous sommes *prochains.* Et Dieu qui nous a fait naître les uns auprès des autres n'a pas voulu que nous fussions rapprochés sans être unis, comme les arbres dans la forêt, dépouillés aux mêmes saisons, agités aux mêmes souffles, mais dont les racines se rencontrent pour se disputer la sève commune de la terre, et les cimes s'entrelacent pour s'étouffer. Dieu nous a dit : Soyez unis par la charité.

Ce grand mot désigne encore, avec l'ensemble de tous nos devoirs envers les autres hommes, devoirs qui croissent en proportion des droits, l'amour, qui nous dévoue à leur accomplissement. Ce sentiment admirable maintient, dans ce qu'elle a d'inévitable, l'inégalité des conditions, et tout à la fois la répare, et la rend supportable pour ceux qui en pourraient souffrir.

La charité est aujourd'hui un besoin politique; la liberté exige la charité. Autrefois, en effet, l'esclave, ne s'appartenant pas, était à la charge du maître qui devait le conserver comme sa chose, le nourrir, le soigner; devoir qu'on remplissait souvent, hélas! en le jetant aux murènes! Le serf lui-même devait être soutenu, traité par son seigneur, qui y avait intérêt. Aujourd'hui que, grâce à Dieu, l'homme s'appartient et ne doit à personne aucuns soins de domesticité, en retour son semblable ne lui doit rien, rien qu'en vertu des sentiments de la fraternité humaine, de l'amour. Sublime indépendance qui fait entrer, en même temps que la liberté, la charité dans le monde, et l'élève à la hauteur d'une fonction politique, d'une condition de la société moderne !

Or, cette charité, qui donc l'inspirera aux hommes? Est-ce la loi? Mais elle est faite par les hommes, et pour qu'elle soit charitable, il faut que ses auteurs le soient; en sorte que ce n'est que reculer la question. Est-ce le gouvernement? Il se compose aussi d'hommes, et la réponse est la même. Allons plus loin : le gouvernement ne saurait inspirer la charité, il l'organise; sa bienfaisance est un utile service de bureaux; ce ne peut être un mouvement du cœur. La charité naît-elle donc de la peur des classes laborieuses? On fera leur part comme celle du feu; on arrivera à la taxe du pauvre, non à l'amour du pauvre! Est-ce une certaine tendresse vague pour ses semblables qui l'inspirera? Ce sentiment produit des livres, non des actes; des Rousseau, non des Vincent de Paul; et son refuge, c'est, en notre temps, le roman. — Est-ce un certain instinct et le contentement de soi-même qui fait naître une bonne action? Ceux qui n'éprouvent que ce sentiment jouent à la charité par caprice, comme un enfant au soldat. La bienfaisance doit alors procurer des émotions nerveuses, et les journaux nous parlent de mystérieuse et *piquante* charité. *Piquante* charité !

Mais une nouvelle voix se fait entendre. Écoutez Fourier ! Soyez charitables envers les pauvres, dit-il, car, après votre mort, votre âme peut renaître dans le corps d'un pauvre, et vous profiterez alors des établissements que vous aurez fondés lors de votre première vie et de vos richesses ! Est-ce cette théorie qui nous rendra charitables ? Mais il faudrait y avoir foi, et cette foi, si vous l'avez, c'est de l'égoïsme à distance.

Qui donc, enfin, fera entrer la vraie charité dans le cœur des hommes?..... Ce ne seront pas non plus les discours, les pages éloquentes, la poésie, qui sont bien plutôt inspirés par elle. Ce ne sera pas la raison pure, car de quel syllogisme la charité est-elle la conséquence?... Voix impuissantes. A peine elles enseigneraient la nécessité de la charité; il leur resterait d'enseigner la manière de la faire. Qui la donne ? le demandez-vous ? La religion seule, et quelle autre que la vraie, la sainte religion de nos pères; à elle remonte toute charité et jusqu'au nom de charité.

Ordre, liberté, égalité, charité ! sur quelles bases plus grandes et plus fortes prétendrait-on asseoir les sociétés modernes?..... Mais il est d'autres liens entre les hommes que les sentiments, et les intérêts tiennent en ce jour une grande place ; or la religion, dit-on, maudit les richesses, condamne l'industrie. Or, qu'est-ce que le bonheur sans le bien-être ? La misère ne conduit-elle pas plus au crime que l'ignorance?.....

La religion maudit les richesses ! Quels sont donc les éléments producteurs de la richesse ? « Si quelqu'un, dit Franklin, vient vous dire qu'il est d'autres moyens « pour faire fortune que le travail et l'économie : chassez-le, c'est un empoison- « neur. » L'économie, la tempérance qui la produit ; mais ce sont des vertus chrétiennes ! Le travail, qui donc l'impose, le dirige et le sanctifie ? la religion. Quel est le danger et la ruine de la richesse ? son mauvais emploi. Qui l'empêche ? la religion. Ah ! sans doute, elle ne rend pas le travail *attrayant*, non qu'elle nie l'empire de l'attrait et le désir du bonheur dans l'homme, mais elle place le bonheur et le plaisir dans l'accomplissement du *devoir* : c'est à cette idée qu'elle rattache toutes les actions humaines; comme la doctrine sociétaire, et autant qu'elle, la doctrine chrétienne rend ainsi le *travail agréable et le plaisir utile*, mais (ce que la première n'atteindra jamais) elle va jusqu'à rendre *la douleur acceptable et la souffrance utile* : or la douleur et la souffrance ne sont pas, hélas ! bannies de la terre.

.... Il est temps de mettre un terme à des considérations que je me laisserais trop facilement aller à développer encore.

Le moment où la France sera plus instruite et plus religieuse sera le moment de son salut. Instruction sans religion : mécontentement, luttes, vices, crimes, anarchie. Religion sans instruction : superstition, paresse, mendicité, infériorité sociale. Tout l'avenir de notre pays repose sur les progrès et les réformes de l'enseigne-

ment public et de l'enseignement religieux. La France, en négligeant de si grands intérêts, néglige, autant que la sienne propre, la cause commune de l'humanité; elle a reçu de la Providence une mission intellectuelle et l'apostolat des idées. Aux plus mauvais jours de son histoire, elle n'a cessé de l'exercer; mais il lui sera demandé compte de l'influence pernicieuse qu'auront pu produire ses paroles, qui sont, comme on l'a dit, des actes dans le monde (1). Qu'elle mérite toujours le titre glorieux qu'il a plu à Dieu de lui confier. Dans la grande armée des peuples chrétiens, la France ne fut pas toujours la nation commandante, mais elle fut toujours le porte-étendard et la dépositaire, à chaque siècle, du mot de ralliement de l'humanité. C'est d'elle qu'un écrivain a pu dire (2) : Le peuple le plus libre, s'il n'est aussi le plus religieux, ne saurait être le peuple-roi.

Ce n'est pas à nous qu'il appartient d'indiquer les réformes que réclame l'enseignement religieux : ceux qui en ont la mission puissent-ils en avoir l'intelligence !

Les réformes de l'enseignement public, nous en avons suffisamment parlé, dans la limite des idées que nous devions examiner. Notre sujet permettait de laisser en dehors, par une heureuse fortune, toutes les questions irritantes. Nous n'avions pas à juger à quel point est nuisible l'hostilité toujours flagrante, quoique diminuée depuis dix-sept ans, des deux méthodes et des deux sortes d'écoles, qui rendent à la France, et se rendent entre elles des services que leur amicale émulation multiplierait. Je n'ai point eu à examiner cette loi du 28 juin 1833, regardée, à son origine, comme la charte définitive de l'instruction primaire, comme une loi de conciliation et de paix, aujourd'hui loi insuffisante, et bientôt loi remplacée.

Je n'avais qu'à examiner une question de méthode, et spécialement une des méthodes les plus remarquables et les plus accréditées de notre siècle, dans un pays auquel il faut accorder le mérite d'avoir devancé la France en matière d'instruction primaire, l'Allemagne.

Si l'on me demandait, à la fin de ce travail, ce qui me semble, dans les méthodes, les livres, les fondations de Pestalozzi, devoir être appliqué en France, je répondrais :

Les principes psychologiques, base de ses systèmes, sont excellents pour ce qui regarde la perfectibilité de l'homme et le développement des forces qu'il porte en lui; mais me paraissent insuffisants pour ce qui concerne l'enseignement que l'enfant doit recevoir de la société, de la religion.

Les observations sur les premiers degrés par lesquels l'enfant s'élève aux connaissances élémentaires, sont justes, ingénieuses.

Son grand principe de l'éducation dans la société par la famille, dans la famille par la mère, est admirable; c'est l'application même de l'ordre voulu de Dieu.

(1) Mickiewicz.

(2) M. Aimé Martin, *Éducation des Mères de famille.*

Nous avons, pour la lecture, des procédés que je crois supérieurs à ceux du célèbre maître d'Yverdun.

Ses méthodes, pour la science des formes et celle des nombres, me paraissent remarquables, et je ne saurais trop louer les rapports qu'il établit entre l'écriture et le dessin linéaire.

Il faudrait donner à notre langue, en le modifiant un peu, *Léonard et Gertrude.*

Il faudrait traduire la plupart de ses Discours, ses Lettres sur l'établissement de Stanz, son livre intitulé : *Comment Gertrude instruit ses enfants,* et ses derniers écrits.

Neuhof doit être imité, et un pareil établissement rendra des services considérables à l'enseignement agricole comme à l'enseignement professionnel. Enfin, plusieurs des plans charitables de Pestalozzi ont été reproduits ou sont dignes de l'être.

Mais il est une imitation que je place au-dessus de celle de ses œuvres, de ses fondations ou de ses méthodes, c'est celle de sa vie!

Puissent tous les instituteurs de la France, puissent tous ceux de l'Allemagne, puissent tous ceux de la Suisse, puissent tous les cœurs généreux qu'une même vocation dévoue à la même carrière, s'inspirer des exemples de cette noble vie d'un homme supérieur, acceptant, jeune encore, une fonction laborieuse et sublime, dominant, par l'intime énergie d'une foi vive et d'une volonté inflexible, les vicissitudes accablantes d'espérances flétries, de succès arrêtés, de mécomptes inattendus, l'amertume des calomnies, le découragement des inimitiés, tous les obstacles et toutes les infortunes que peut traverser une existence poursuivie jusqu'aux limites les plus prolongées que Dieu accorde aux hommes! Je souhaite à mon pays des instituteurs semblables à Pestalozzi par le cœur; cela suffit, et je ne demande pas que tous, instruits de ses méthodes, en perfectionnent les utiles applications.

L'avouerai-je, en effet? il ne me semble point que l'on puisse imposer une méthode, par mesure générale. Pestalozzi pensait qu'il n'y avait pour toute science qu'une méthode absolue, unique; de même que la vérité était une, de même, selon lui, l'expression de la vérité était une et ne souffrait pas d'équivalent. « Il n'y a qu'une logique, qu'une géométrie, » dit M. Niederer (1), « comment y aurait-il plusieurs méthodes pour les apprendre? » Oui, sans doute, la vérité est une, la science est une, mais les esprits qui la doivent recevoir sont-ils uns? Ils diffèrent comme les caractères, et fussent-ils égaux à la naissance (ce que je ne me charge pas de contester à Helvétius), la diversité des conditions et des influences

(1) Cité par M. Blochmann.

extérieures, comme la diversité des volontés, a déjà établi entre les intelligences, à l'époque où elles sont capables d'instruction, des différences incontestables (1). Et ce qui est vrai de l'esprit des élèves, l'est aussi de celui des maîtres. Pour un bon maître et un bon élève, toute méthode est bonne; la meilleure, c'est celle que le maître comprend le mieux. Il ne faut pas en général le laisser asservi à un procédé imposé qu'il apprend lui-même en l'enseignant; « semblable, dit M. de Raumer, à ces guides qui marchent la nuit devant un cavalier, tenant à la main une torche qui les éclaire eux-mêmes. » Il serait utile que l'instituteur, après avoir étudié les principaux systèmes, fût assez capable pour choisir et dire : La méthode, c'est moi!

Dussé-je être accusé de paradoxe, je conclus par ces mots :

En matière d'*instruction*, il n'y a pas de méthode absolue; il n'y a que des *manières*.

Combien il est encore plus vrai de dire :

En matière d'*éducation*, il n'y a pas de méthode absolue; il n'y a que des *principes*, et le grand principe, c'est le dévouement, c'est l'AMOUR !

(1) V. ce qu'en dit Pestalozzi lui-même. (*Wie Gertrud*, préface, *in fine*.)

FIN.



